La representación del mundo en el niño

por

JEAN PIAGET y cols.
Prof. de la Facultad de Ciencias
(Universidad de Ginebra)

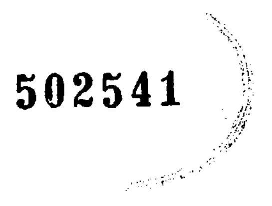
Sexta edición

Versión española de
VICENTE VALLS Y ANGLES



EDICIONES MORATA, S. A.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
MADRID-4

Título original de la obra:
LA REPRESENTATION DU MONDE CHEZ L'ENFANT



Primera edición: 1933
Segunda edición: 1973
Tercera edición: 1975
Cuarta edición: 1978
Quinta edición: 1981
Sexta edición: 1984

Mejía Lequerica, 12. Madrid-4

ISBN: 84-7112-132-8
Depósito legal: M. 20.132-1984

Cubierta: A. Corazón
Printed in Spain
Imprime: Gráficas EMA. Miguel Yuste, 27. Madrid-17

ganz1912 CONTENIDO

Págs.

SEGUNDA SECCION

EL ANIMISMO INFANTIL

TERCERA SECCION

EL ARTIFICIALISMO INFANTIL Y LAS ETAPAS ULTERIORES DE LA CAUSALIDAD

Introducción

LOS PROBLEMAS Y LOS METODOS

El problema que nos proponemos estudiar es no sólo uno de los más importantes, sino también uno de los más difíciles de la psicología del niño: ¿qué representaciones del mundo se dan espontáneamente en los niños en el transcurso de las diferentes etapas de su desarrollo intelectual? Este problema se presenta bajo dos aspectos esenciales. De una parte, la cuestión de la modalidad del pensamiento infantil: ¿cuáles son los planos de realidad sobre la cual se mueve este pensamiento? O, dicho de otro modo: ¿cree el niños, como nosotros, en un mundo real y distingue esta creencia de las diversas ficciones de su juego o de su imaginación? ¿En qué medida distingue el niño el mundo exterior de un mundo interno o subjetivo, y qué separaciones establece entre el yo y la realidad objetiva? Todas estas interrogaciones constituyen un primer problema: el de la *realidad* en el niño.

A él se encuentra ligada una segunda cuestión fundamental: la de la explicación en el niño. ¿Qué empleo hace el niño de las nociones de causa y de ley? ¿Cuál es la estructura de la causalidad infantil? Se ha estudiado la explicación en los primitivos, la explicación en las ciencias, los diversos tipos de explicaciones filosóficas. ¿Nos ofrecerá el niño un tipo original de explicación? He ahí otras tantas preguntas que constituyen un segundo problema: el de la *causalidad* infantil. De la realidad y de la causalidad en el niño vamos a tratar en este libro, así como en una obra ulterior: *La causalidad física en el niño*. Desde el primer momento vemos que estos problemas son distintos de los que hemos estu-

diado en dos volúmenes precedentes [1]. Mientras en éstos nos propusimos el análisis de la forma y del funcionamiento del pensar infantil, abordamos ahora el análisis de su contenido. Ambas cuestiones tienen muchos puntos de contacto, pero pueden ser distinguidas sin demasiada arbitrariedad. Ahora bien: la forma y el funcionamiento del pensar se ponen de manifiesto cada vez que el niño establece relación con sus semejantes o con el adulto: es una manera de comportamiento social que puede observarse desde el exterior. El contenido, por el contrario, se descubre o no, según los niños y según los objetos de representación. Consiste éste en un sistema de creencias íntimas y se necesita una técnica especial para llegar a descubrirlas. Es, sobre todo, un sistema de tendencias, de orientaciones de espíritu, de las cuales el mismo niño no ha tenido conciencia y de las que nunca ha hablado.

Por estas razones, es no sólo útil, sino indispensable, que nos pongamos de acuerdo, ante todo, acerca de los métodos que pensamos emplear para el estudio de las creencias infantiles. Para juzgar de la lógica de los niños basta, con frecuencia, hablar con ellos. Basta también observar cómo hablan entre sí. Para juzgar de sus creencias, es necesario un método especial, que consideramos que es, desde el primer momento, difícil y laborioso, y que necesita un golpe de vista que supone, por lo menos, uno o dos años de entrenamiento. Los psiquíatras, acostumbrados a la clínica, comprenderán inmediatamente por qué. Para apreciar en su justo valor una determinada expresión de un niño, es preciso tomar, en efecto, minuciosas precauciones. De estas precauciones querríamos decir unas palabras, porque, de ignorarlas, el lector correría el peligro de falsear completamente el sentido de las páginas que siguen, y existiría, sobre todo, el riesgo de desnaturalizar las experiencias que hemos realizado, si se decide, como esperamos, a repetirlas y comprobarlas por sí mismo.

§ 1. El método de los tests, la observación pura y el método clínico. El primer método que se ha intentado utilizar, para resolver el problema que nos ocupa, es el de los *tests,* que consiste en someter al niño a pruebas organizadas, de tal modo, que satisfagan las dos condiciones siguientes: de una parte, la pregunta es idéntica para todos los sujetos y se propone siem-

---

[1] *Estudios sobre la lógica del niño.* Vol. I: *El lenguaje y el pensamiento en el niño* (que designaremos con las iniciales *L. P.*); vol. II: *El juicio y el razonamiento en el niño* (que designaremos por *J. R.*), traducción española de D. Barnés, "La Lectura", Madrid, 1929.

pre en las mismas condiciones; de otra, las respuestas dadas por los sujetos son referidas a un baremo o a una escala, lo cual permite compararlas cualitativa o cuantitativamente. Las ventajas de este método son indiscutibles para el diagnóstico individual de los niños. Y en psicología general las estadísticas obtenidas proporcionan con frecuencia informaciones de utilidad. Pero, con respecto a los problemas que nos ocupan, pueden reprocharse a los tests dos notables inconvenientes. En primer término, no permiten un análisis suficiente de los resultados obtenidos. Operando siempre en condiciones idénticas, se obtienen resultados brutos, interesantes para la práctica, pero, con frecuencia, inutilizables para teorizar, por insuficiencia de contexto. Mas, esto, todavía es nada, porque se concibe que a fuerza de ingeniosidad se llegue a variar los tests hasta descubrir todas las componentes de una actitud psicológica dada. El defecto esencial del test, en las investigaciones que nos ocupan, estriba en que falsea la orientación espiritual del niño a quien se interroga, o, por lo menos, tiene el peligro de falsearla. Si nos proponemos, por ejemplo, averiguar cómo concibe el niño el movimiento de los astros, y planteamos la pregunta: "¿Qué es lo que hace avanzar al sol?", el niño nos responderá quizá: "Es el Buen Dios que lo impulsa", o "el viento que lo empuja", etc. Se obtendrán resultados que no debemos desconocer, incluso si son debidos a la fabulación, es decir, a la tendencia que tienen los niños a inventar mitos cuando se encuentran perplejos por una pregunta dada. Pero, aunque sometiéramos a prueba a los niños de todas las edades, no hubiéramos avanzado nada, porque puede ocurrir que el niño no se haya planteado nunca la cuestión de la misma manera e incluso que no se la haya planteado de ningún modo. Puede ocurrir muy bien que conciba el sol como un ser vivo cuyo movimiento le es propio. Al preguntar: "¿Quién hace avanzar al sol?", se sugiere súbitamente la idea de una obra exterior, y se provoca el mito. Al preguntar: "¿Cómo avanza el sol?", se sugiere, quizá, al contrario, una inquietud por el "cómo", que tampoco existía, y se provocan otros mitos: "el sol avanza soplando", "con el calor", "rueda", etcétera. El único modo de evitar estas dificultades consiste en variar las preguntas, en hacer contra-sugestiones, en una palabra, en renunciar a todo cuestionario fijo.

El caso es el mismo en patología mental. Un demente precoz puede tener una lucidez o una reminiscencia suficiente para decir quién es su padre, aunque se crea habitualmente salido de una rama más ilustre. Pero la verdadera incógnita estriba en saber cómo se planteaba el problema en su espíritu, y si se planteaba.

El arte del clínico no consiste en conseguir que haya una respuesta, sino en hacer hablar libremente y en descubrir las tendencias espontáneas, en vez de canalizarlas y ponerles diques. Consiste en situar todo síntoma dentro de un contexto mental, en lugar de realizar una abstracción de éste.

En resumen, el test es útil desde numerosos puntos de vista. Pero, para nuestro propósito, tiene el peligro de falsear las perspectivas, desviando la orientación del espíritu del niño, el de que se orillen las cuestiones esenciales, de los intereses espontáneos y de los modos de ser primitivos.

Recurramos, pues, a la observación pura. Toda investigación sobre el pensamiento del niño debe partir de la observación, y volver a ella para comprobar las experiencias que esta observación haya podido inspirar. Ahora bien: en lo que concierne a los problemas que nos plantearemos en nuestra investigación, la observación primaria nos ofrece una fuente de documentación de importancia: el estudio de las preguntas espontáneas de los niños. El examen detallado del contenido de las preguntas revela sus intereses en las diferentes edades, y nos indica numerosos problemas que el niño se plantea, en los cuales nunca hubiéramos pensado o que no nos plantearíamos jamás en los mismos términos. El estudio de la forma misma de las preguntas, muestra, sobre todo, cuáles son las soluciones implícitas que se dan los niños, porque casi toda pregunta contiene su solución por la manera en que es planteada. Así, cuando un niño pregunta "¿quién hace el sol?", parece claro que lo concibe como debido a una actividad fabricante. O, también, cuando un niño pregunta por qué hay dos Salève, uno grande y uno pequeño, mientras que no hay dos Cervino, parece concebir las montañas como dispuestas conforme a un plan que excluye todo azar.

Estamos aquí, pues, dispuestos a exponer una primera regla de nuestro método. Cuando se emprende una investigación sobre tal grupo de explicaciones de niños, importa, para dirigir la investigación, partir de algunas preguntas espontáneas formuladas por niños de la misma edad o más jóvenes, y aplicar la forma misma de estas preguntas a las que nos proponemos plantear a los niños que sirvan de sujetos. Importa, sobre todo, cuando se pretende obtener alguna conclusión de los resultados de una investigación, buscar una contraprueba al estudiar las preguntas espontáneas de los niños. Nos damos entonces cuenta de si las representaciones que se atribuyen a los niños corresponden o no a preguntas que ellos plantean y a la manera misma de formular estas preguntas.

Escojamos un ejemplo. Estudiaremos en este volumen el animismo infantil. Veremos que, cuando se pregunta a los niños si el sol, etc., está vivo, dotado de saber, de sentimiento, etc., los niños de cierta edad responden afirmativamente. Pero, ¿es ésta una idea espontánea o es una respuesta sugerida directa o indirectamente por el interrogatorio? Se busca entonces en las colecciones de preguntas de niños si existe algún fenómeno análogo y se ve que un niño de seis años y medio, Del (véase *L. P.*, cap. I, § 8), ha preguntado espontáneamente, al ver rodar una bola en la dirección de la observadora: "*¿Ella sabe que estáis ahí abajo?*" Se ve también que Del ha formulado un gran número de preguntas para saber cuándo un objeto, como una hoja, está muerto o vivo. Se ve, sobre todo, que, para responder a la afirmación de que las hojas muertas estaban muy muertas, Del ha contestado: "*¡Pero ellas se mueven con el viento!*" (*Id.*, § 8). Hay, pues, niños que, por la manera de formular sus preguntas, parecen asimilar la vida y el movimiento. Estos hechos demuestran que un interrogatorio sobre el animismo, practicado de cierta manera (preguntando, p. ej., al modo de Del, si un cuerpo en movimiento "sabe" que avanza), no es artificial, y que la asimilación de la vida y del movimiento corresponde a algo espontáneo en el niño.

Pero, si vemos la necesidad de la observación directa, advertimos también qué obstáculos limitan forzosamente su uso. El método de la observación pura no sólo es laborioso y parece no poder garantizar la calidad de los resultados más que en detrimento de su cantidad (es imposible, en efecto, observar en las mismas condiciones un gran número de niños), sino que, además, parece contener ciertos inconvenientes sistemáticos, de los que vamos a exponer los dos principales.

En primer término, el egocentrismo intelectual del niño constituye un serio obstáculo para quien desee conocerle por pura observación, sin preguntar de ningún modo al niño observado. En efecto, hemos intentado demostrar en otra parte (*L. P.*, cap. I-III) que el niño no busca espontáneamente, o no llega a comunicar, todo su pensamiento. O bien está en la sociedad de sus semejantes, y la conversación va ligada a las acciones inmediatas y al juego, sin inclinarse sobre esta fracción esencial del pensamiento destacada de la acción y se desenvuelve en contacto de los espectáculos de la actividad adulta o de la naturaleza. Desde este momento, las representaciones del mundo y la causalidad física parecerán desprovistas para el niño de todo interés. O bien el niño está en la sociedad de los adultos y entonces pregunta sin cesar, sin dar sus propias explicaciones. Las calla, primero, porque cree

que todo el mundo las conoce, y después, a continuación, por pudor, por miedo de equivocarse, por temor a las desilusiones. Las calla, sobre todo, porque, siendo suyas, sus explicaciones le parecen las más naturales y hasta las únicas posibles. En suma, hasta lo que podría expresarse claramente con palabras permanece de ordinario implícito, simplemente porque el pensamiento del niño no está tan socializado como el nuestro. Pero, al lado de los pensamientos formulables, por lo menos gracias al lenguaje interior, ¿cuántos pensamientos informulables no permanecen incognoscibles cuando nos limitamos a observar al niño sin hablarle? Entendemos por pensamientos informulables las actitudes del espíritu, los esquemas sincréticos, visuales o motores, todos estos preenlaces que se siente existir en cuanto se habla con un niño. Hay que conocer, ante todo, estos preenlaces, y, para hacerlos aflorar, es necesario emplear métodos especiales.

El segundo inconveniente sistemático de la observación pura se refiere a la dificultad de discernir en el niño el juego de la creencia. He aquí a un niño que se cree solo y que dice a un rodillo compresor: "¿Has aplastado bien las piedras grandes?" ¿Juega o personifica realmente la máquina? Es imposible decirlo en tal acontecimiento, porque es un caso particular. La observación pura es impotente para separar y distinguir la creencia de la fabulación. Los únicos criterios, como veremos posteriormente, están fundados sobre la multiplicidad de los resultados y la comparación de las reacciones individuales.

Importa, pues, a toda costa, rebasar el método de la observación pura y, sin recaer en los inconvenientes del test, alcanzar las principales ventajas de la experimentación. Emplearemos a este efecto un tercer método que pretende reunir los recursos del test y de la observación directa, evitando sus respectivos inconvenientes: es éste el método del examen clínico, que los psiquíatras emplean como medio de diagnóstico. Es posible observar, por ejemplo, ciertas formas paranoides durante meses enteros sin ver aflorar la idea de grandeza que se presente, no obstante, a cada reacción extraña. Por otra parte, no se dispone de tests diferenciales para los diversos síndromes mórbidos. Pero el clínico puede, a la vez: 1) conversar con el enfermo siguiéndole en sus mismas respuestas de manera que no pierda nada de lo que pueda surgir en relación con las ideas delirantes, y 2), conducirlo suavemente hacia las zonas críticas (su nacimiento, su raza, su fortuna, sus títulos militares, políticos, sus talentos, su vida mística, etc.), sin saber naturalmente dónde aflorará la idea delirante, pero manteniendo de modo constante la conversación en un te-

rreno fecundo. De este modo, el examen clínico participa de la experiencia en el sentido de que el psiquíatra se plantea problemas, forma hipótesis, hace variar las condiciones que entran en juego, y, finalmente, comprueba cada una de sus hipótesis al contacto de las reacciones provocadas por la conversación. Pero el examen clínico participa también de la observación directa, en el sentido de que, el buen clínico, dirigiendo se deja dirigir, y tiene en cuenta todo el contexto mental, en vez de ser víctima de "errores sistemáticos", como ocurre con frecuencia en el caso del experimentador puro.

Ya que el método clínico ha rendido grandes servicios, en un campo donde, sin él, no habría sino desorden y confusión, sería un gran error privar de él a la psicología del niño. En efecto, no hay *a priori* ninguna razón para dejar de preguntar a los niños acerca de los puntos en que la observación pura deja la investigación en suspenso. Todo lo que se ha dicho de la mitomanía y de la sugestibilidad del niño, así como de los errores sistemáticos que producen, no puede impedir al psicólogo preguntar al niño, salvo precisamente la determinación, por el examen clínico, de la parte exacta que corresponda a la sugestión o a la fabulación en las respuestas obtenidas.

Es inútil citar aquí ejemplos, ya que esta obra se propone, ante todo, constituir una compilación de observaciones clínicas. Es cierto que la fuerza de las cosas nos obligará a esquematizar nuestros casos, no resumiéndolos (lo que sería desnaturalizarlos), sino extrayendo de las referencias significativas de conversaciones los pasajes que tengan un interés directo solamente. De varias páginas de notas tomadas en cada caso, retendremos de este modo sólo algunas líneas. Pero creemos inútil presentar aquí un ejemplo completo de interrogatorio, porque el método clínico sólo se aprende por una práctica larga. Opinamos que, tanto en psicología infantil como en psicología patológica, se necesita un año de ejercicios diarios para salir de los inevitables tanteos del principio. ¡Es tan difícil no hablar demasiado cuando se pregunta a un niño, sobre todo si se es pedagogo! ¡Es tan difícil no sugestionar! ¡Es, sobre todo, tan difícil evitar a la vez la sistematización debida a las ideas preconcebidas y la incoherencia debida a la ausencia de toda hipótesis directriz! El buen experimentador debe, en efecto, reunir dos cualidades con frecuencia incompatibles: saber observar, es decir, dejar hablar al niño, no agotar nada, no desviar nada, y, al mismo tiempo, saber buscar algo preciso, tener en todo instante alguna hipótesis de trabajo, alguna teoría, justa o falsa, que comprobar. Es necesario haber en-

señado el método clínico para comprender su verdadera dificultad. O bien los alumnos principiantes sugieren al niño todo lo que desean encontrar, o no sugieren nada, pero es porque no buscan nada, y entonces tampoco encuentran nada.

En resumen, las cosas no son sencillas, y conviene someter a crítica rigurosa los materiales así recogidos. El psicólogo, en efecto, debe suplir las incertidumbres del método de interrogación, aguzando su finura de interpretación. Ahora bien, también aquí dos peligros opuestos amenazan al principiante: atribuir, a todo lo que ha dicho el niño, ya el valor *máximo,* ya el valor *mínimo.* Los grandes enemigos del método clínico son los que toman como moneda de ley todo lo que contestan los niños, y los que no conceden crédito a un cierto resultado procedente de un interrogatorio. Los primeros son los más peligrosos, pero ambos proceden del mismo error: creer que lo que dice un niño, durante el cuarto de hora, la media hora o los tres cuartos de hora que se conversa con él, debe situarse en un mismo plano de conciencia: el plano de la creencia reflexiva, o el plano de la fabulación, etc. La esencia del método clínico consiste, por el contrario, en discernir el buen grano de la cizaña y en situar cada respuesta en su contexto mental. Ahora bien: hay contextos de reflexión, de creencia inmediata, de juego o de psitacismo, contextos de esfuerzo y de interés o de fatiga, y, sobre todo, hay sujetos examinados que inspiran desde el primer momento confianza, a quienes se ve reflexionar y buscar, e individuos de quienes se tiene la sensación que se burlan de nosotros o de que no nos escuchan.

No nos es posible precisar aquí las reglas de este diagnóstico de las reacciones individuales. Es problema de práctica. Pero lo que nos falta intentar para hacer inteligible la manera con que hemos escogido las observaciones que se siguen, entre todas aquellas de que disponemos (para este volumen hemos tomado personalmente más de seiscientas observaciones, y, en muchos puntos, nuestros colaboradores han examinado por su parte un gran número de sujetos), es la clasificación, en algunas grandes categorías, de los tipos de respuesta que se pueden obtener. Siendo éstos de valor muy desigual, importa tener en el espíritu un esquema claro de esta clasificación, para poder matizar las interpretaciones.

§ 2. Los cinco tipos de reacción observables en el examen clínico. Cuando la pregunta planteada disgusta al niño, o, de una manera general, no provoca ningún trabajo de adaptación, el niño contesta no importa qué y no importa cómo,

sin tratar de distraerse o de construir un mito. Nosotros designaremos esta reacción con el término cómodo, aunque bárbaro, debido a BINET y SIMON: el *no importaquismo*. Cuando el niño, sin reflexionar, responde a la pregunta inventando una historia en la que no cree, o en la que cree por simple impulso verbal, decimos que hay *fabulación*. Cuando el niño se esfuerza por contestar a la pregunta, pero ésta es sugestiva, o el niño trata simplemente de responder al examinador, sin recurrir a su propia reflexión, decimos que hay *creencia sugerida*. Hacemos entrar en este caso la perseveración, cuando es debida al hecho de ser formuladas las preguntas en series sugestivas. En los demás casos, la perseveración es una forma del *no importaquismo*. Cuando el niño contesta con reflexión extrayendo la respuesta de su propio fondo, sin sugestión, siendo la pregunta nueva para él, decimos que hay *creencia disparatada* *. La creencia disparada está influenciada necesariamente por el interrogatorio, ya que la forma misma como es planteada y presentada al niño la pregunta le fuerza a razonar en una cierta dirección, y a sistematizar su saber de una manera determinada, pero es, no obstante, un producto original del pensamiento del niño, ya que ni el razonamiento realizado por éste para contestar a la pregunta, ni el conjunto de los conocimientos anteriores que utiliza durante su reflexión son influenciados directamente por el experimentador. La creencia disparada no es, pues, ni propiamente espontánea ni propiamente sugerida: es el producto de un razonamiento verificado ante una petición, pero por medio de materiales (conocimientos del niño, imágenes mentales, esquemas motores, preenlaces sincréticos, etc.) y de instrumentos lógicos (estructura del razonamiento, orientaciones de espíritu, hábitos intelectuales, etc.) originales Finalmente, cuando el niño no tiene necesidad de razonar para contestar a la pregunta, sino que puede dar con presteza una respuesta formulada o formulable, hay *creencia espontánea*. Existe, pues, creencia espontánea cuando la pregunta no es nueva para el niño y en el caso de que la respuesta sea fruto de una reflexión anterior y original. Excluimos, naturalmente, de este tipo de reacción, como por otra parte de cada uno de los precedentes, las respuestas influenciadas por las enseñanzas recibidas con anterioridad al interrogatorio. Hay en ello un problema distinto y muy complejo,

* No encuentro mejor traducción a las palabras *croyance déclenchée* que la de *creencia disparada*. La respuesta que el niño da brota de él como la flecha sale disparada del arco; es decir, que todos los elementos productores de la respuesta estaban en el niño *(de son propre fonds, sans suggestion)* y la pregunta nueva no ha hecho más que disparar la flecha de la respuesta. *(Nota del traductor.)*

que consiste en discernir, en las respuestas recibidas, lo que proviene del niño y lo que le ha sido inspirado por el medio que lo rodea. Volveremos en seguida acerca de esta cuestión. Limitémonos por ahora a distinguir más claramente unos de otros los cinco tipos de reacción que acabamos de describir, empezando por los últimos.

Que se pueda descubrir por el examen clínico la existencia de *creencias espontáneas* en el niño, y que se llegue a lograr que las desenvuelva por sí mismo, es algo indiscutible. Esta clase de creencias es rara, porque son más difíciles de alcanzar, pero existen. Más adelante veremos, por ejemplo, que los niños de ocho años (término medio) saben dar explicación verbal correcta y el dibujo completo del mecanismo de la bicicleta. Es evidente que este resultado, y un tal sincronismo en las respuestas individuales, denotan una observación y una reflexión anteriores al interrogatorio, aun no habiendo anotado ninguna pregunta infantil relativa al detalle de la bicicleta. Veremos también que basta preguntar a los niños de seis-ocho años "¿Qué hace el sol cuando tú te paseas?", para que estos niños cuenten sin más dilación que el sol y la luna les siguen, marchan y se detienen con ellos. La constancia de las respuestas y la espontaneidad del relato comparado con el carácter vago de la pregunta denotan seguramente una creencia espontánea, es decir, anterior a la pregunta misma.

Por otra parte, no se trata tanto de la existencia de creencias espontáneas, que el lector se verá obligado a discutir, sino, ante todo, del límite que deba establecerse entre las creencias espontáneas y las creencias disparadas. En efecto, a cada momento se tiene la impresión de que planteamos a los niños preguntas en que nunca habían pensado, y, sin embargo, lo imprevisto y la originalidad de las respuestas parecen indicar una reflexión anterior. ¿Dónde está el límite? Preguntamos, por ejemplo, a los niños: "¿De dónde viene la noche?" Planteada en esta forma, la pregunta no sugiere nada. El niño vacila, elude la pregunta y, finalmente, contesta que grandes nubes negras vienen a formar la noche. ¿Es ésta una creencia espontánea? ¿O bien es que, no habiéndose el niño planteado nunca esta interrogación, para responder a ella recurre a la hipótesis más simple, la más económica para su imaginación? Ambas interpretaciones se dejan discutir. Más aún, las dos son verosímilmente exactas. En efecto, hay niños que, cuando se les pregunta por qué avanzan las nubes, responden: "Para hacer la noche." En este caso, la explicación de la noche por las nubes es claramente espontánea. En otros casos, se tiene la impresión de que el niño inventa en el momento la

explicación. Es interesante, por otra parte, ver que en un ejemplo de tal naturaleza coinciden las creencias espontáneas y las disparadas; pero es evidente que, en general, y hasta en el caso particular, no tienen el mismo valor para el psicólogo.

Preguntar a los niños si han reflexionado sobre una cuestión que se les plantee es, naturalmente, inútil por completo. Faltos de memoria y de introspección, no saben nada de ello.

Pero, que se pueda o no distinguir en cada caso estas creencias espontáneas de las disparadas no tiene, en realidad, una importancia considerable. En efecto, el estudio de las *creencias disparadas* es, en sí mismo, de un gran interés. Importa insistir sobre este punto, que es capital para el intento que nos proponemos. Hay una razón de hecho que sobresale sobre todo argumento teórico: las creencias disparadas son susceptibles de la misma uniformidad que las espontáneas. Por ejemplo, hemos establecido la pequeña experiencia siguiente: poner a la vista del niño un guijarro en un vaso mediado de agua y preguntarle por qué se eleva el nivel del agua. Las contestaciones obtenidas corresponden a las creencias disparadas, por lo menos en la mayoría de los casos, es decir, cuando el niño no sabe por anticipado que el nivel del agua iba a elevarse con la inmersión del guijarro. Pues bien, todos los pequeños (antes de los nueve años) declaran que el agua sube porque la piedra es "pesada", y la continuación de la experiencia demuestra que no piensan en el volumen, sino solamente en el peso del cuerpo sumergido. He aquí, pues, una solución hallada sobre el terreno, pero que es notablemente uniforme de un niño a otro. Esta obra nos proporcionará otros mil ejemplos de la uniformidad de las creencias disparadas. Se ve, pues, que aun cuando una solución es inventada por el niño durante la experiencia misma, no es inventada con nada. Supone esquemas anteriores, una orientación de espíritu, hábitos intelectuales, etc. La única regla eliminatoria es evitar la sugestión, es decir, el dictar una respuesta particular entre todas las posibles. Pero suponiendo que se llegue a distinguir las creencias disparadas de las sugeridas, las primeras merecen un estudio profundo, porque revelan, al menos, las actitudes mentales del niño.

Tomemos otro ejemplo. Un niño nos ha preguntado: "¿Quién hace el sol?". Nosotros hemos recogido la pregunta para plantearla a gran cantidad de niños bajo esta forma no sugestiva: "¿Cómo ha comenzado el sol?". Todos los pequeños declaran que lo han hecho los hombres. Supongamos que hay en ello una simple invención del momento y que estos niños no hayan pensado nunca en la cuestión. Pero la respuesta es una solución que,

de una parte, el niño ha encontrado con preferencia a otras muchas, y que, por otra, no elimina ni siquiera bajo la presión de nuestras contrasugestiones. Hay, pues, ciertas probabilidades para que la contestación artificialista del niño, incluso si es disparada, esté ligada a un artificialismo latente, a una orientación de espíritu artificialista. Queda, naturalmente, por hacer la prueba, pero la misma posición del problema no acarrea dificultad. De otra parte, el niño no elimina su hipótesis mientras dura el interrogatorio, a pesar de nuestras tentativas. En esto hay una segunda indicación, la de que existen pocas tendencias antagonistas a esta actitud artificialista. Sería fácil, sin esto, desviar al niño, hacerle inventar otra cosa, etc.

En resumen, en vista de todo ello, es lícito proponerse el estudio de las creencias disparadas. El método consiste en preguntar al niño acerca de todo lo que le rodea. La hipótesis consiste en admitir que el modo como el niño inventa la solución revela algo de sus actitudes de espíritu espontáneas. Para que este método dé algún resultado, es necesario, naturalmente, regularlo por medio de un control severo, en lo que se refiere al modo de proponer las preguntas al niño y en lo que concierne a la interpretación de las respuestas. Estas reglas son lo que intentaremos poner de relieve inmediatamente.

Pero si la frontera que separa las creencias disparadas de las espontáneas es de una importancia relativa, es, por el contrario, necesario distinguir claramente las creencias disparadas de las *creencias sugeridas*. Ahora bien: no hay que creer que la sugestión sea fácil de prevenir. Se necesita un largo aprendizaje antes de aprender a reconocer y a evitar las numerosas formas posibles de sugestión. Dos variedades son particularmente temibles: la *sugestión por la palabra* y la *sugestión por perseveración.*

La primera es muy fácil de caracterizar en términos generales, pero muy difícil de discernir en el detalle. El único medio de evitarla estriba en aprender a conocer el lenguaje infantil y en formular las preguntas en este mismo lenguaje. Es, pues, preciso, al principio de cada nueva información, hacer hablar a los niños con el exclusivo fin de constituir un vocabulario que evite toda sugestión. Por ejemplo, las palabras "avanzar", "marchar", "moverse", no son para el niño sinónimas. El sol avanza, pero no se mueve, etc. Si se emplea imprudentemente tal palabra, inesperada para el niño, se corre el riesgo de provocar, por pura sugestión, reacciones animistas o antropomórficas que se toman luego por espontáneas.

La sugestión por perseverancia es todavía más difícil de evi-

tar, porque el solo hecho de proseguir la conversación, después de la primera respuesta del niño, lo lleva a perseverar en el camino que ha adoptado. Además, todo cuestionario ordenado en serie provoca la perseverancia. Pedir al niño, por ejemplo, si un pez, un ave, el sol, la luna, las nubes, el viento, etc., etc., son seres vivos, es impulsarle a decir que sí a todo, por un sencillo dejarse llevar. En tal caso, las respuestas son naturalmente "sugeridas" y de ningún modo "disparadas", en el sentido en que hemos tomado este término.

Ahora bien: la creencia sugerida carece de interés para el psicólogo. Mientras la disparada descubre hábitos de espíritu anteriores al interrogatorio, aunque sistematizados bajo su influencia, la sugerida no revela otra cosa que la sugestibilidad del niño, la cual no tiene nada que ver con la representación del mundo.

Quisiéramos poder desterrar la *fabulación* con la misma severidad. Pero la cuestión de la fabulación es una de las más delicadas que presenta el estudio clínico del niño. Cuando se interroga a los niños, principalmente antes de los siete-ocho años, ocurre frecuentemente que, aun guardando un aire de candor y de seriedad, se divierten con el problema planteado e inventan una solución simplemente porque les agrada. La solución, en este caso, no es sugerida, puesto que es enteramente libre y hasta imprevisible, y, sin embargo, no puede clasificarse en las creencias disparadas, por la sencilla razón de que no es una creencia. El niño se limita a jugar, y si llega a creer lo que dice, es por dejarse llevar, y al modo como cree en sus juegos, por simple deseo de creer. Ahora bien: la significación exacta de esta fabulación es muy delicada de precisar. Tres soluciones son posibles. La primera consiste en asimilar la fabulación a lo que, en el adulto normal, se puede llamar la "fumistería". El niño fabularía según esta interpretación para burlarse del psicólogo, y, principalmente, para evitar el reflexionar más adelante en una cuestión que le aburre y le fatiga. Esta interpretación es ciertamente la buena en la mayoría de los casos —por otra parte, bastante raros—, que se observan después de los ocho años. Pero antes de los siete-ocho no lo explica todo, por lo que hay que recurrir a las otras dos soluciones.

La segunda solución consistiría en asimilar la fabulación a la mitomanía de los histéricos. El niño fabularía entonces, no tanto por burlarse de alguien, sino porque sería éste uno de sus procedimientos de pensar, y el más cómodo en la circunstancia de los problemas molestos. En esta segunda solución, el niño sería,

pues, en parte, víctima de sí mismo, y, en todo caso, fabularía aun a título privado, por decirlo así, es decir, cuando resuelve por sí mismo cuestiones que se plantea en toda su intimidad. Es ciertamente la situación de hecho de muchos pequeños de cuatro-cinco años. Son bien conocidos los muy numerosos casos de estas preguntas oratorias que los niños pequeños plantean en voz alta, pero a las cuales contestan ellos mismos inmediatamente. NAGY[2] cita esta pregunta: "¿Por qué los osos tienen cuatro patas?", a la cual el pequeño responde, solo, en seguida: "Porque han sido malos, y Dios los ha castigado". Es un puro monólogo, y, sin embargo, es un caso de fabulación.

Desde este día la fabulación presenta algún interés. Ella nos enseña qué soluciones se da el niño cuando no puede encontrar otras mejores. Es un indicio negativo, pero frecuentemente útil de conocer. En este sentido citaremos a veces, en el curso de esta obra, respuestas fabuladas, en los pequeños de cuatro-seis años. Pero es preciso guardarse de obtener de tales hechos otra cosa que indicios negativos. Como tal, el estudio de la fabulación está lejos de dar un rendimiento tan grande como el de las creencias disparadas.

Por último, según la tercera solución, la fabulación contendrá residuos de creencias anteriores o más raramente ensayos de creencias futuras. Cuando abandonamos una creencia que hemos tenido y el abandono no es brusco, puede suceder que juguemos con esta creencia con simpatía, pero sin creer en ella. Guardando la debida proporción, la fabulación infantil juega a veces un papel análogo. A propósito del artificialismo (cap. XI, § 4), veremos el mito medio fabulado de un débil mental que sitúa a sus padres en los orígenes del mundo. En este mito existen residuos de la creencia de los pequeños en el poder todopoderoso de los padres.

Ya se ve la complejidad de la cuestión. Guardémonos, al principio de nuestra investigación, de prejuzgar la naturaleza de la fabulación. Puede ser interesante en la medida en que no sostenga, en el niño, las mismas relaciones con la creencia propiamente dicha que en nosotros. Es necesario, pues, estudiarla. Pero conviene, sea cual fuere el fin que nos propongamos al hacerlo, distinguirla muy cuidadosamente de la creencia disparada. A este efecto, trataremos de establecer algunos criterios en el próximo parágrafo.

Nos falta hablar del *no importaquismo*. Cuando preguntamos

---

[2] NAGY: "Die Entwicklung des Interesses", *Zeitschr. f. exp. Päd.*, volumen V, 1907.

a un débil o a un niño demasiado joven "cuántos hacen 3 y 3", la contestación nos la da completamente al azar: 4 ó 10 ó 100. El niño, en efecto, sabe callarse raramente, y prefiere inventar una respuesta que permanecer callado. En este caso no hay fabulación, porque no hay ninguna sistematización en el invento ni interés alguno puesto en juego. El niño fabula cuando se divierte: el "no importaquismo" nace del aburrimiento.

De este inventario de las diferentes clases de respuestas posibles, retengamos, pues, esto. Las creencias espontáneas, es decir, anteriores al interrogatorio, son las más interesantes. Las disparadas instruyen en la medida en que permiten descubrir la orientación del espíritu del niño. La fabulación puede dar algunas indicaciones, sobre todo negativas, a condición de ser interpretadas con la prudencia necesaria. Por fin, las sugeridas y el no importaquismo deben eliminarse severamente; las primeras porque sólo revelan lo que el experimentador ha querido hacer decir al niño, y lo segundo porque sólo testimonia la incomprensión del sujeto examinado.

§ 3. **Reglas y criterios que permiten el diagnóstico de los tipos precedentes de reacción.** Sabemos ya lo que queremos investigar. Intentemos ahora darnos algunas reglas destinadas a seleccionar las respuesta interesantes. O, dicho de otro modo: intentemos entendernos acerca de los medios prácticos de distinguir los cinco tipos de reacción caracterizados *in abstracto* en el parágrafo precedente.

En primer lugar, ¿cómo reconocer la creencia sugerida y el no importaquismo? La creencia sugerida es esencialmente momentánea. Basta una contrasugestión, no inmediata, pero sí poco diferida, para quebrantarla. Es suficiente, a veces, dejar de hablar algunos instantes y reinterrogar al niño indirectamente sobre las mismas cuestiones: la creencia sugerida constituye un parásito en el pensamiento del sujeto, quien tiende, por sí mismo, a desembarazarse de ese cuerpo extraño.

Pero este primer criterio no basta. Hay niños especialmente sugestionables que cambian de opinión con facilidad, sin que podamos servirnos de estas oscilaciones como criterio unívoco. El método que debe seguirse entonces es proseguir el interrogatorio en profundidad. Lo propio de las sugeridas consiste en carecer de ligaduras con el resto de las creencias del sujeto, y, por otra parte, de analogías con las creencias de los niños de la misma edad y del mismo medio. De ello se deducen dos reglas suplementarias. En primer término, ahondar alrededor de la res-

puesta de que se sospecha, para ver si tienen o no raíces sólidas. Después, multiplicar los interrogatorios variando el enunciado de las preguntas. De este modo, la sugestión es susceptible de ser evitada a fuerza de paciencia y de análisis.

Estos tres criterios valen *a fortiori* para eliminar el no importaquismo, siendo este tipo de respuesta mucho más inestable que la misma creencia sugerida. En cuanto a distinguir el no importaquismo de la fabulación, es fácil independientemente del contexto: la fabulación es mucho más rica y sistematizada, mientras que el no importaquismo constituye un punto muerto desprovisto de ramificaciones.

Después de reconocer de este modo las contestaciones sugeridas y el no importaquismo, tratemos ahora de definir los criterios de la fabulación. De las tres reglas precentes, dos son impracticables para distinguir la fabulación. De una parte, la contrasugestión no elimina la respuesta fabulada, porque el fabulador lucha con el contradictor, y fabula tanto más cuanto más apremiantes le son presentadas las objeciones. De otra parte, es dificultoso el análisis de las raíces de la respuesta dada, precisamente porque la respuesta fabulada se ramifica y prolifera hasta dar el cambio y aparecer encajada en un conjunto de creencias sistemáticas. Contrariamente a la sugestión, la fabulación se deja reconocer con gran dificultad en un individuo aislado. El único medio de descubrirla es multiplicar los interrogatorios. Si se dispone de un gran número de sujetos, la fabulación se distingue entonces de las creencias disparadas y de las espontáneas por medio de los tres criterios siguientes.

Interrogando un gran número de niños de una misma edad, se comprueba, o que la respuesta imputada es muy general o que es privativa de uno o de dos niños dados. En el primer caso, hay muchas probabilidades de que no haya fabulación. En efecto, siendo la fabulación una invención libre e individual, ofrece un mínimo de condiciones para que todos los niños inventen de igual manera cuando responden a la misma pregunta. Pero este primer criterio no basta, porque es concebible que una pregunta determinada sea totalmente incomprendida en una edad dada y sólo puede dar lugar a la fabulación. Además, puede ocurrir que ésta se oriente en tal caso en la dirección más simple, y de ahí su uniformidad. Esta interpretación es particularmente plausible en lo que concierne al artificialismo infantil. Se pregunta, por ejemplo, a los niños de cuatro-seis años, cómo ha empezado la luna. Supongamos incomprendida para los pequeños esta pregunta: inventarán entonces un mito, y como el más sencillo es

recurrir a los hombres, dirán todos "que es un señor quien ha hecho la luna". Es necesario, pues, un criterio más sutil.

Un segundo criterio nos parece poder llenar este papel suplementario. Cuando se interroga un gran número de niños de edades diferentes, puede ocurrir que la respuesta imputada (la cual es, pues, por hipótesis, general a las edades inferiores) desaparezca de una vez y deje su puesto a una respuesta de otro tipo diferente. Puede ocurrir, pues, que deban repartirse los niños en dos etapas sin etapa intermedia, o, por el contrario, que la respuesta imputada sólo desaparezca progresivamente, y no ceda el paso a un tipo ulterior de respuesta más que mediante una lenta maduración. En este caso, sería preciso repartir los niños en tres etapas, dos extremas y una intermedia. Es evidente que, en el segundo caso, las probabilidades de fabulación son mucho menos fuertes que en el primero. En efecto, supongamos que los niños hayan tenido sobre un sujeto dado opiniones sistemáticas o una firme orientación de espíritu. Cuando la experiencia o la instrucción hagan sufrir un revés a estas opiniones, la revelación no será instantánea, sino progresiva. Al contrario, la ausencia de intermediarios entre dos grupos sucesivos de respuestas parece indicar que el primer grupo no tenía ningún valor a los ojos del niño, y habla así en favor de la hipótesis de una fabulación general durante la primera etapa.

Finalmente, es útil observar un tercer criterio: llegar a la respuesta justa. En efecto, si las respuestas de los niños más pequeños examinados no son fabuladas, no solamente es necesario comprobar una desaparición progresiva y no súbita de estas respuestas, en la serie de los niños clasificados por edades medias, sino que también debe observarse que las representaciones primitivas se adhieren aún a las mismas primeras respuestas justas. O, dicho de otro modo, si se distinguen tres etapas en un proceso dado, de las cuales una de ellas es intermedia, el tipo de respuesta de la primera etapa debe hacerse sentir, no solamente durante la segunda, sino hasta los comienzos de la tercera. En tal caso, puede ser prácticamente seguro que las respuestas de la primera no son fabuladas.

He aquí un ejemplo. Los niños de una primera etapa afirman que el lago de Ginebra ha sido excavado por unos obreros y que en él se ha puesto el agua. Los de la segunda continúan afirmando que el lago ha sido excavado, pero que el agua viene de las montañas y tienen por origen la lluvia. En fin, en la tercera etapa, el niño admite que el lago se ha formado siguiendo un proceso enteramente natural: los ríos lo han excavado y lo ali-

mentan con sus aguas. Ahora bien: las respuestas artificialistas de la primera etapa, ¿son fabuladas? No, porque no solamente son generales, no solamente la existencia de una segunda etapa demuestra que el artificialismo no desaparece de un modo cortado, sino que, al principio de la tercera etapa, se encuentran niños que siguen creyendo que Ginebra es anterior al lago y que el lago está al lado de la ciudad "porque ha de existir una ciudad antes que un lago". El principio de la tercera etapa testimonia, pues, más aún, la persistencia de la orientación de espíritu artificialista.

Es, en conclusión, relativamente fácil distinguir las creencias propiamente dichas de la fabulación. La sorprendente semejanza de los niños entre sí, al menos de los niños civilizados, cualquiera que sea el medio social, el país o la lengua, permite, en efecto, ver con bastante rapidez si una determinada creencia es general, duradera y resistente hasta las primeras lecciones del adulto.

Por el contrario, es difícil —y es ésta, cosa rara, la única dificultad real que hemos encontrado en la aplicación de nuestro método— distinguir, entre las respuestas obtenidas, las creencias espontáneas de las disparadas. En efecto, según lo que hemos visto hasta aquí, las dos: 1.º, resisten a la sugestión; 2.º, tienen raíces profundas en el pensamiento del sujeto examinado; 3.º, presentan una cierta generalidad en los niños de la misma edad; 4.º, duran varios años y decrecen progresivamente en vez de ceder terreno bruscamente, y 5.º, se fusionan con las primeras respuestas justas, es decir, con las respuestas debidas a la presión del ambiente adulto.

¿Vamos, pues, a considerar todas las respuestas obtenidas que satisfacen a estas cinco condiciones como debidas a las creencias espontáneas del niño? O, de otro modo: ¿hay que admitir que todo lo que dice el niño ha sido formulado en su pensamiento anteriormente al interrogatorio? Nada de eso. El único medio de distinguir el punto de partida de lo espontáneo y de lo que es disparado consiste en recurrir a la observación pura. De ahí que conviene terminar cada información, así como inspirarse en la observación, para emprender toda investigación. El estudio de las preguntas de niños es, desde este punto de vista, el principal auxiliar.

Pero este último procedimiento es, como ya hemos visto, de un empleo muy restringido. En gran cantidad de puntos que dan lugar a respuestas que parecen sistemáticas al examen clínico, los niños o no preguntan o muy poco. Ahora bien: suele ser porque, precisamente, las creencias reveladas al examen clínico

no han sido nunca puestas en duda por el niño y no proporcionan así materia de preguntas. Pero, en tales casos, no hay que hablar de creencias, sino de tendencias implicadas en la orientación de espíritu del niño mucho más que desprendidas y discutidas: son "actitudes", subconscientes más bien que formuladas, activas mucho más que representativas. ¿Qué hacer para distinguir la creencia o la tendencia espontáneas de la creencia disparada? La pregunta no corresponde a nuestras reglas de examen clínico, sino a las de interpretación, en general, las cuales necesitamos examinar ahora.

§ 4. **Reglas destinadas a la interpretación de los resultados.** En psicología, como en física, no hay "hechos" puros, si se entiende por "hecho" un fenómeno presentado al espíritu por la naturaleza misma, independientemente de las hipótesis que han permitido interrogarla, de los principios que regulan la interpretación de la experiencia y del encadenamiento sistemático de proposiciones anteriores, en el cual el observador inserta por una suerte de preenlace toda comprobación nueva. Por esto importa que precisemos al menos los principios generales que nos guiarán en la interpretación de las respuestas de nuestros niños, sin lo cual el lector nos plantearía de seguida cuestiones perjudiciales: ¿Cuál es la orientación de espíritu que conduce al niño a determinadas respuestas mejor que a otras, cuando su reacción es del tipo "disparado"? ¿Cuál es la parte del adulto en las creencias del niño?, etc.

Pero nos es necesario evitar el peligro contrario, que es el de prejuzgar la naturaleza de nuestros resultados antes de haberlos analizado en sí mismo. Lo que necesitamos buscar es, pues, un conjunto de reglas de interpretación que unan al máximo de flexibilidad el de rigor en lo que estas dos exigencias sean conciliables. O, dicho más sencillamente, conviene buscar *qué reglas hay que seguir para evitar el máximo de prejuicios.*

En este respecto son particularmente interesantes dos puntos. El primero es el de las relaciones entre la fórmula verbal o la sistematización consciente que da el niño a sus creencias, en el momento del interrogatorio, y la orientación de espíritu preconsciente que ha determinado al niño, en todo o en parte, a inventar una solución con preferencia a otra. He aquí el problema. Un niño nos da una respuesta claramente "disparada"; es decir, vemos construirse la creencia, por decirlo así, bajo nuestros ojos. ¿Hay que cuidar de esta respuesta como si fuera del tipo "espontáneo", o bien, es necesario hacer su exégesis, y cuidar

menos de la respuesta misma, tomada a la letra, que de las tendencias que han determinado la investigación del niño? Mas, en este último caso, ¿cómo hacer la elección?, ¿qué traducción dar a las tendencias del niño para no traicionarlas? La cuestión es muy grave. De su solución depende todo el valor del método clínico.

Esta cuestión implica dos soluciones extremas. La primera es la de ciertos psicólogos de la infancia que rechazan, como desprovistos de significación, todos los resultados de un interrogatorio propiamente dicho (en tanto, naturalmente, que este interrogatorio se halle destinado a deducir las representaciones o las creencias de los niños, y no simplemente a someter al niño a pruebas escolares o mentales). Para estos autores, todo interrogatorio falsea las perspectivas, y sólo la observación pura puede permitir una visión objetiva de las cosas. Pero, a tales reservas, se puede siempre oponer el hecho de que los interrogatorios dan resultados constantes, por lo menos como valores medios. Cuando se interroga a los niños acerca de lo que es el pensamiento y lo que son los nombres, todos los pequeños (al menos un número bastante elevado para permitirnos decir "todos") responden que se piensan con la boca y que las palabras o los nombres están situados en las cosas, etc. Una tal uniformidad plantea un problema a los detractores del interrogatorio y autoriza la prosecución de las investigaciones.

La otra solución es la de los psicólogos que consideran toda respuesta, al menos toda respuesta "disparada" (por oposición a las respuestas sugeridas, fabuladas o dadas sin ninguna reflexión), como expresión del pensamiento espontáneo del niño. Es la que, p. ej., parecen admitir muchos colaboradores del *Pedagogical Seminary*. Basta, de creer a estos autores, plantear a los niños un conjunto de preguntas y coleccionar las respuestas, para conocer las "ideas de los niños", o las "teorías de los niños", etcétera. Sin querer desconocer completamente el valor y el interés de muchas informaciones en que pensamos, creemos, no obstante, que este valor es con frecuencia muy otro de aquel en que creen los autores. O de otra manera, consideramos muy sospechoso el principio según el cual cualquier respuesta no sugerida ni fabulada posee el mismo coeficiente de espontaneidad que una respuesta de adulto normal, dada en el curso de un examen cualquiera, o que una creencia original de niño, observada sin intervención ni interrogatorio. Un principio de esta naturaleza puede dar lugar a ciertas conclusiones exactas, claro es; pero, por azar, a la manera como lo verdadero puede salir de lo falso.

Generalizado, este principio es completamente erróneo y temblamos ante la idea de las exageraciones que podrían cometerse al interrogar a los niños sobre todas las cosas y al considerar los resultados así obtenidos como igualmente válidos y reveladores de la mentalidad infantil.

Henos, pues, sobre el camino. La regla que debemos observar es la del justo medio: conceder a toda creencia "disparada" el valor de un índice, y buscar por medio de este índice la orientación de espíritu que así se descubre. Esta investigación puede ser dirigida por el siguiente principio. La observación enseña que el niño es poco sistemático, poco coherente, poco deductivo, en general, extraño a la necesidad de evitar las contradicciones, yuxtaponiendo las afirmaciones, en lugar de sintetizarlas, y contentándose con esquemas sincréticos, en lugar de impulsar el análisis de los elementos. O, dicho de otra manera, el pensamiento del niño está más cerca de un conjunto de actitudes que nacen a la vez de la acción y del ensueño (el juego combina estos dos procedimientos, que son los más simples para llegar a la satisfacción orgánica) que del pensamiento, consciente de sí mismo y sistemático, del adulto. Desde luego, para deducir la orientación de espíritu que revela una creencia "disparada", el principio estriba en desnudar esta creencia de todo elemento sistemático.

Para esto es necesario primero eliminar la influencia de la pregunta planteada, es decir, quitar a la respuesta dada por el niño su carácter de respuesta. Por ejemplo, si se pregunta "cómo ha comenzado el sol", y el niño responde "lo han hecho unos señores", es preciso retener solamente esta indicación: hay para el niño cierto enlace vago entre el sol y los hombres, o bien que los hombres tienen alguna intervención en la naturaleza del sol. Si se pregunta "¿cómo han comenzado los nombres de las cosas?" y "¿dónde están?", y el niño responde que los nombres vienen de las cosas mismas y están en las cosas, es preciso concluir simplemente que, para el niño, los nombres participan más de las cosas que del sujeto pensante, o que el niño es realista por orientación de espíritu. Es necesario, pues, guardarse, en estos dos ejemplos, de prestar al niño un cuidado espontáneo de precisar el origen de los astros (salvo si la observación pura muestra este cuidado) o la preocupación de localizar los nombres. No hay que retener de la respuesta más que su dirección, por decirlo así: dirección artificialista en lo que concierne al primer ejemplo, y dirección realista en lo que se refiere al segundo.

Inmediatamente hay que despojar las respuestas recibidas de todo carácter lógico y guardarse de introducir una coherencia ar-

tificial allí donde la coherencia es de un tipo más orgánico que lógico. Por eso, los niños responden que los astros, el cielo, la noche, etc., son de nubes, y que las nubes son de humo. ¡Admirable sistema por el cual el humo de las casas es el principio de la meteorología y de la astronomía! Sólo que no es un sistema. No hay allí más que enlaces parcialmente sentidos, parcialmente formulados, y mucho más bosquejados que deducidos. Más aún, estos enlaces no excluyen otros, y aun otros que nos parecen contradictorios con ellos: por eso estos mismos cuerpos son concebidos por el niño como vivos y conscientes, etc.

Por último, es también necesario despojar las respuestas de su elemento verbal. Hay seguramente en el niño todo un pensamiento informulable hecho de imágenes y de esquemas motores combinados. Las ideas de fuerza, de vida, de peso, etc., salen de este pensamiento, al menos parcialmente, y las relaciones de los objetos entre sí están penetradas por estos enlaces inexpresables. Cuando se interroga al niño, éste traduce su pensamiento en palabras, pero estas palabras son necesariamente inadecuadas. Por eso el niño dirá que es el sol quien "hace" avanzar las nubes o las lanza como un gendarme echa a los ladrones y "hace" así que se salven. ¿Cuál es el sentido de la expresión: el sol atrae o impulsa las nubes? Todo es posible. Aquí, de nuevo, lo que importa es la actitud más que la fórmula y la dirección seguida más que la respuesta hallada.

En resumen, el principio de la interpretación de las respuestas "disparadas", y hasta en parte de las espontáneas, consiste en considerar estas respuestas como síntomas más que como realidades. Pero, ¿dónde detenernos en este trabajo de reducción crítica? A la observación pura corresponde decidir. Basta examinar un gran número de preguntas de niños y confrontar las respuestas obtenidas por examen clínico con estas preguntas espontáneas, para ver hasta qué punto tal orientación de espíritu corresponde a cuestiones sistemáticamente planteadas. Por esto, por lo que se refiere al artificialismo, bastan pocas observaciones para darse cuenta de que el enlace de las cosas y de los hombres adquiere con frecuencia espontáneamente, en el niño, el aspecto de una relación de fabricación: el niño se plantea de modo espontáneo ciertas cuestiones de origen, y las plantea de una manera que implica a la vez la idea de que los hombres han hecho o contribuido a hacer las cosas.

Pero las reglas que preceden no bastan para resolver todos los problemas que plantea la interpretación de las respuestas. El estudio del niño comporta desgraciadamente una dificultad mucho

más grave todavía. ¿Cómo separar, en los resultados de los interrogatorios, lo que sea original del niño de lo que pertenezca a las influencias adultas anteriores?

Planteado bajo esta forma, el problema es insoluble. Contiene, en efecto, dos cuestiones muy distintas. La historia del desenvolvimiento intelectual del niño es, en gran parte, la de la socialización progresiva de un pensamiento individual, primero refractario a la adaptación social, y después más penetrado cada vez por las influencias adultas del ambiente. A este respecto, todo el pensamiento del niño está destinado, desde los principios del lenguaje, a fundirse progresivamente en el pensamiento del adulto. De ahí un primer problema: ¿cuál es el proceso de esta socialización? por el hecho mismo de haber socialización progresiva, en cada momento del desenvolvimiento del niño, hay que hacer dos partes en el contenido del pensamiento infantil: una parte de influencia adulta y otra de reacción original del niño. O, dicho de otra manera: las creencias infantiles son producto de una reacción influenciada, pero no dictada, por el adulto. Podemos proponernos el estudio de esta reacción y esto es lo que emprenderemos en el curso de esta obra. Basta saber que el problema tiene tres términos: el universo a que el niño se adapta, el pensamiento del niño y la sociedad adulta que influye sobre este pensamiento. Pero, de otra parte, hay que distinguir, en las creencias infantiles, dos tipos muy diferentes. Unas, como acabamos de ver, están influenciadas, pero no dictadas por el adulto. Las otras, por el contrario, son simplemente impuestas, ya por la escuela, ya por la familia, ya por las conversaciones adultas oídas por el niño, etcétera. Estas creencias, naturalmente, carecen de interés, de donde procede el segundo problema, el más grave desde el punto de vista metodológico: ¿cómo distinguir, en el niño, las creencias impuestas por el adulto y las creencias que atestiguan una reacción original del niño (reacción influenciada, pero no dictada por el adulto)? Vemos de seguida cómo estos dos problemas deben ser distinguidos. Examinémoslos separadamente.

Por lo que se refiere al primero, se nos presentan dos soluciones extremas. Según una de ellas, no existen las creencias propiamente infantiles: sólo se encuentran en el niño vestigios de informaciones dispersas e incompletas, recibidas del exterior, y, para conocer su pensamiento real, sería preciso educar algunos huérfanos en una isla desierta. En el fondo, es la solución implícita de gran número de sociólogos. La idea de que los primitivos nos informan mejor que los niños sobre la génesis del pensamiento humano, aunque los primitivos sean conocidos de segunda o de

tercera mano de los únicos que están en condiciones de estudiarlos científicamente, reposa en gran parte la tendencia de que se tiene de considerar al niño formado enteramente por la sujeción del medio social ambiente. Pero podría ocurrir muy bien que haya sido singularmente desconocida la originalidad de los niños, sencillamente porque, siendo el niño egocéntrico, no piensa ni en convencernos de la exactitud de sus actitudes de espíritu ni, sobre todo, en adquirir conciencia de ellas para desenvolverlas. Puede ocurrir muy bien que no veamos del niño más que sus dudas y sus tanteos, porque precisamente lo que es para él evidente no es objeto ni de sus preguntas ni aun de su atención. Es, pues, legítimo rechazar el admitir *a priori* la absoluta conformidad de las representaciones del niño con las de su alrededor. Más aún, si la estructura lógica del pensamiento del niño difiere de nuestra estructura lógica de adulto, como hemos intentado demostrar en otra parte, parece probable que el contenido del pensamiento infantil será en parte original.

¿Es necesario, pues, adoptar la otra solución extrema y hacer del niño una especie de esquizoide que vive únicamente de su autismo, aunque participando en apariencia de la vida del cuerpo social? Ello equivaldría a desconocer este hecho: que el niño es un ser cuya actividad principal es la adaptación, y que busca adaptarse tanto al adulto que lo rodea como a la propia Naturaleza.

La verdad está seguramente entre ambos principios. STERN ha seguido, en el estudio del lenguaje infantil, un principio director que podemos hacer nuestro, ampliándolo en favor de la originalidad del pensamiento infantil. El pensamiento es, en efecto, mucho más original en el niño que el lenguaje. Por lo menos, lo que dice STERN del lenguaje vale, *a fortiori,* para el pensamiento.

Admitamos, dice STERN, que el niño, en su lenguaje se limita a copiar en todo al adulto. Falta todavía pensar que esta copia contenga muchos elementos de espontaneidad. En efecto, el niño no lo copia todo. Su imitación es de selección: ciertos rasgos los copia inmediatamente; otros, son eliminados durante años enteros. Más aún, el orden de sucesión de estas imitaciones es, como término medio, constante. Las categorías gramaticales, p. ej., se adquieren en un orden fijo, etc. Ahora bien: quien dice imitación selectiva y orden fijo en las imitaciones, dice reacción en parte espontánea. Al menos, tales hechos muestran la existencia de una estructura, parcialmente, independiente de la presión exterior.

Pero hay más. Aun lo que parece copiado es, en realidad, deformado y vuelto a crear. Las palabras, p. ej., son las mismas

en los niños y en nosotros, pero tienen sentidos diferentes, más o menos amplios, según los casos. Los enlaces son otros. La sintaxis y el estilo son originales.

STERN formula, pues, con mucha razón, la hipótesis de que el niño digiere lo que le prestan y lo hace conforme a una química mental que le es propia. Con cuánta mayor razón son válidas estas consideraciones en el dominio del pensamiento, en el cual la parte de la imitación, como factor de formación, es, evidentemente, mucho más débil. En efecto, encontraremos a cada instante, en lo que concierne a las representaciones, lo que vemos raramente a propósito del lenguaje: conflictos reales entre el pensamiento del niño y el de su alrededor, conflictos que conducen a la deformación sistemática de los propósitos de los adultos en el espíritu del niño. Es preciso haber visto cómo las mejores lecciones no son comprendidas por los niños para medir la extensión de este fenómeno.

Se dirá, es verdad, que toda lengua contiene una lógica y una cosmología, y que el niño, aprendiendo a hablar al mismo tiempo o antes de que aprenda a pensar, piensa en función del medio social adulto. Esto es cierto en parte. Pero, por el hecho mismo de que el lenguaje adulto no es para el niño, como es para nosotros, una lengua extranjera que aprendemos (es decir, un sistema de signos que se corresponden punto por punto con nociones ya adquiridas), será posible hacer la distinción entre las nociones infantiles y las adultas simplemente examinando el uso que el niño hace de nuestras palabras y nociones. Se verá entonces que el lenguaje adulto constituye, para el niño, una realidad frecuentemente "opaca", y que una de las actividades de su pensamiento es la de adaptarse a esta realidad, del mismo modo que debe hacerlo a la realidad física. Ahora bien: esta adaptación que caracteriza el pensamiento verbal del niño es original y supone esquemas *sui generis* de digestión mental. Por eso, aun cuando el niño construye una noción con ocasión de una palabra del lenguaje adulto, tal noción puede ser enteramente infantil, en este sentido: que la palabra era primitivamente tan opaca a su inteligencia como lo es un determinado fenómeno físico, y que, para comprenderla, la ha deformado y asimilado, según una estructura mental propia. Encontraremos un excelente ejemplo de esta ley al estudiar la noción infantil de "vida". La noción de "vivo" ha sido elaborada por el niño con ocasión de una palabra adulta. Pero contiene una cosa diferente que la noción adulta de "vida", y da fe de una representación del mundo enteramente original.

El principio a que nos referimos consiste, pues, en considerar

al niño, no como un ser de pura imitación, sino como un organismo que asimila las cosas, las criba, las digiere, según su estructura propia. De este modo, aun lo que está influenciado por el adulto puede ser original.

Claro es que son frecuentes las puras imitaciones o reproducciones. A menudo una creencia infantil no es más que la réplica pasiva de una conversación oída. Más todavía, a medida que el niño evoluciona aumenta su comprensión del adulto y se hace susceptible de asimilarse las creencias ambientes sin deformarlas ya. ¿Cómo, pues, discernir en los resultados del examen clínico la parte que corresponde al niño y la que se debe a las palabras adultas anteriormente oídas e incorporadas por él? Todas las reglas que hemos descrito precedentemente (§ 3) para distinguir las respuestas espontáneas o "disparadas" de las sugeridas durante la experiencia, nos parecen válidas para resolver este nuevo problema.

Primeramente, la uniformidad de las respuestas de una misma edad media. Si, en efecto, todos los niños de la misma edad mental han llegado a la misma representación de un fenómeno, a pesar de los azares de sus circunstancias personales, de sus tropiezos, de las conversaciones oídas, etc., hay en ello una primera razón en favor de la originalidad de esta creencia.

En segundo término, en la medida en que la creencia del niño evoluciona con la edad siguiendo un proceso continuo, hay nuevas presunciones en favor de la originalidad de esta creencia.

Tercero, si una creencia está realmente formada por la mentalidad infantil, la desaparición de esta creencia no será brusca, sino que se comprobará un conjunto de combinaciones o de compromisos entre ella y la nueva creencia que tiende a implantarse.

Cuarto, una creencia realmente solidaria de una estructura mental dada resiste a la sugestión; y quinto, esta creencia presenta múltiples proliferaciones y reobra sobre un conjunto de representaciones vecinas.

Estos cinco criterios, cuando son aplicados, simultáneamente, bastan para enseñarnos si una creencia ha sido tomada por el niño a los adultos por imitación pasiva o si es en parte producto de su estructura mental. Seguramente estos criterios no permiten descubrir el producto de la enseñanza adulta a la edad en que el niño comprende todo lo que se le dice (a partir de once-doce años). Pero es que entonces el niño no es ya niño, y su estructura mental se convierte ya en la del adulto.

Primera sección

EL REALISMO INFANTIL

Para situar exactamente las representaciones del mundo del niño, la primera cuestión que conviene plantearse es sin duda ésta: ¿la realidad exterior es en el niño tan exterior y objetiva como en nosotros? O, de otro modo: ¿el niño es capaz de distinguir el mundo exterior de su yo? Al estudiar en un trabajo precedente la lógica del niño, encontramos también desde el principio el problema del yo. Y hemos llegado a la conclusión de que la lógica se desenvuelve en función de la socialización del pensamiento. Mientras el niño admite que todo el mundo piensa necesariamente como él, no busca espontáneamente convencer, ni conformarse a las verdades comunes, ni, sobre todo, demostrar o verificar sus opiniones. Puede sostenerse, pues, que si la lógica del niño no alcanza rigor ni objetividad es a causa de un egocentrismo innato que contrarresta la socialización. Para estudiar las relaciones del pensamiento del niño, no ya con el de otro, sino con las cosas, nos encontramos en presencia de un problema análogo: ¿podrá salir de su yo para construirse una representación objetiva de la realidad?

A primera vista la cuestión parece fútil. El niño, como el hombre inculto, parece exclusivamente vuelto hacia las cosas. La vida del pensamiento le deja indiferente. Se le escapa la originalidad de los puntos de vista individuales. Sus primeros intereses, sus primeros juegos, sus dibujos, son esencialmente realistas, y tienden únicamente hacia la imitación de lo que es. En una palabra, el pensamiento del niño tiene todas las apariencias de una tendencia exclusiva de realismo.

Pero hay dos maneras de ser realista. O mejor: hay que distinguir la objetividad y el realismo. La objetividad consiste en conocer tan bien las mil intrusiones del yo en el pensamiento de todos los días y las mil ilusiones que de ellas se derivan —ilusiones de los sentidos, del lenguaje, de los puntos de vista, de los valores, etc.— que, para emitir juicios, se empieza por desprenderse de las trabas del yo. El realismo, por el contrario, consiste en ignorar la existencia del yo, y, desde luego, en tomar la perspectiva propia por inmediatamente objetiva y absoluta. El realismo es, por tanto, la ilusión antropocéntrica, es el finalismo, son todas las ilusiones de que abunda la historia de las ciencias. El pensamiento se expone, en efecto, a perpetuas confusiones entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo verdadero y lo inmediato, en la medida en que no ha adquirido conciencia del yo: presenta todo el contenido de la conciencia en un solo plano, sobre el cual las relaciones reales y las inconscientes emanaciones del yo están irremediablemente confundidas.

No es, pues, absurdo, sino, por el contrario, indispensable, precisar ante todo cuál es la frontera que el niño establece entre su yo y el mundo exterior. El método no es, por otra parte, nuevo. MACH y BALDWIN lo han acreditado hace mucho tiempo en psicología. MACH ha demostrado que la delimitación entre el mundo interno o psíquico y el mundo externo o físico está lejos de ser innata. En el seno de una misma realidad indiferenciada, la acción clasificaría poco a poco las imágenes según estos dos polos, y se constituirían dos sistemas en correspondencia uno con otro. BALDWIN llama *proyectivo* a este estado primitivo en que las imágenes son simplemente "presentadas" a la conciencia, sin que exista distinción entre un yo y un no-yo. Esta etapa proyectiva está caracterizada por sus "adualismos": el dualismo de lo interno o lo externo, y el dualismo del pensamiento y las cosas están, en particular, todavía ausentes totalmente; la obra del desenvolvimiento lógico ulterior los construirá poco a poco.

Pero estas aseveraciones son aún teóricas. La hipótesis de MACH no se apoya sobre una verdadera psicología genética y la "lógica genética" de BALDWIN es más constructiva que experimental. Por consecuencia, al querer exprimir los ingeniosos desenvolvimientos de M. BALDWIN no se descubre quizá la fragilidad, pero sí, al menos, la complejidad.

¿Qué es, por ejemplo, la noción de "proyección"? Pueden atribuírsele tres sentidos distintos por el hecho de ser muy difícil distinguir siempre la "proyección" de la "eyección". A veces es simplemente una indiferenciación entre el yo y el mundo exterior:

la ausencia de conciencia del yo. Por esto se ha sostenido que el niño que habla de sí en tercera persona se ignora en tanto que sujeto y se ve como desde fuera de sí. En este caso habría "proyección" en el sentido de que las acciones propias son contadas, y quizá concebidas, como si, con relación al niño que habla, estas acciones fueran extrañas al mundo interior.

En otros casos, hay proyección cuando atribuimos a las cosas caracteres debidos al yo o al pensamiento. Así, el niño que localiza en el sol el "nombre del sol", "proyecta" una realidad interna en el mundo exterior.

Finalmente, es difícil de distinguir de la "proyección" los casos en que prestamos a las cosas no nuestros caracteres, sino lo recíproco de nuestros estados de conciencia: así, el niño que se asusta ante un fuego supondrá en él intenciones amenazadoras. No se ha prestado al fuego el sentimiento de miedo, sino que este sentimiento ha sido objetivado, y el niño proyecta entonces en el fuego el estado recíproco de este temor: la maldad.

En este tercer sentido es en el que han empleado la palabra "proyección" los psicoanalistas. Es un sentido diferente de los dos primeros, pero se ve con claridad que existe parentesco entre los tres, y hasta probablemente una continuidad completa. En todo caso, en los tres sentidos hay "adualismo" entre lo interno y lo externo.

¿Cuál es, pues, el mecanismo de la "proyección"? ¿Hay simplemente falta de clasificación de los contenidos de la conciencia? Esta es la impresión que deja la lectura de las obras de BALDWIN. En ellas se ve bien cómo se han diferenciado los contenidos y cómo se han constituido los "dualismos". Pero lo que no se ve es cómo se han constituido los estados primitivos y adualísticos. Esto es sin duda debido al método seguido por BALDWIN. En sus últimos escritos, este sutil analista reconstituye, en efecto, la lógica genética como si hiciera psicología de introspección, es decir, tomando la conciencia como un dato último y sin recurrir ni a lo inconsciente ni a la biología. Mas, sería lícito que nos preguntásemos si la psicología genética no supone necesariamente los datos proporcionados por las ciencias biológicas. Podríamos, en particular, preguntarnos si la proyección no resulta de un proceso inconsciente de asimilación tal como las cosas y el yo se condicionan anteriormente a toda adquisición de conciencia. Si este es el caso, los diversos tipos de proyección se referirían a diversas combinaciones posibles de la asimilación y de la adaptación.

Sin embargo, para descubrir tales procesos y exponer sus

peripecias, es absolutamente necesario un minucioso estudio de los hechos. Y éste es el estudio que quisiéramos llevar a cabo, en lo que concierne al desarrollo del niño. Pero un estudio de esta naturaleza es ilimitado. Por esto nos limitaremos al análisis de algunos hechos bien definidos, que viertan alguna luz acerca de estas difíciles cuestiones.

Seguiremos un método regresivo. Partiremos de la descripción de las representaciones que se hacen los niños de la naturaleza del pensamiento (dualismo del pensamiento y las cosas), para remontarnos al estudio de los límites que trazan, con respecto a las palabras, a los nombres y a sus sueños, entre el mundo exterior y el mundo interior, y concluir, finalmente, por un breve análisis de algunos fenómenos relacionados. La ventaja de este método regresivo consiste en que, al comenzar por los fenómenos más fáciles de interpretar, encontramos ciertos hilos conductores que nos faltarían siguiendo el orden cronológico.

CAPITULO PRIMERO

LA NOCION DEL PENSAMIENTO

Supongamos un ser que lo ignora todo en la distinción entre el pensamiento y los cuerpos. Este ser adquirirá conciencia de sus deseos y de sus sentimientos, pero seguramente tendrá de sí mismo una noción mucho menos clara que nosotros de nosotros mismos. Se sentirá, por así decirlo, menos interior a sí mismo que nosotros, menos independiente del mundo exterior. En efecto, la conciencia que tenemos de que pensamos nos desliga de las cosas. Pero, sobre todo, serán completamente diferentes de los nuestros los conocimientos psicológicos que tenga un ser de tal naturaleza. Los sueños, por ejemplo, le parecerán una irrupción de lo exterior en lo interior. Las palabras estarán unidas a las cosas, y hablar consistirá en obrar directamente sobre los cuerpos. Inversamente, los cuerpos exteriores serán menos materiales: estarán penetrados de intenciones y de voluntad.

Intentaremos demostrar que éste es el caso del niño, el cual ignora cuanto se refiere a la especificidad del pensamiento, y ello aun en el grado en que se deja influenciar por las expresiones adultas que conciernen al "espíritu", al "cerebro" o a la "inteligencia".

La técnica que hay que seguir al interrogar al niño es, en pocas palabras, la siguiente. Se pregunta: "¿Sabes lo que es pensar? Cuando estás aquí y piensas en tu casa, o en las vacaciones, o en tu mamá, ¿sabes lo que es pensar en alguna cosa?" Cuando el niño ha comprendido, se continúa: "Bien. ¿Con qué cosa se piensa?" Si no entiende, lo que es raro, se explica: "Cuando andas, andas con los pies. Bien. Y cuando piensas, ¿con qué pien-

sas?" Cualquiera que sea la respuesta, se insiste para ver lo que hay bajo las palabras. Finalmente, se pregunta si, abriendo la cabeza sin que muera el individuo, se podría ver el pensamiento, o tocarlo, o notarlo con el dedo, etc. Bien entendido, estas últimas preguntas, que son sugestivas, deben ser reservadas para el final, es decir, para el momento en que ya no se hace hablar al niño de sí mismo.

Además, cuando el niño invoca palabras aprendidas, como el "cerebro", el "alma", etc., lo que sucede algunas veces, conviene preguntarle acerca de estas palabras, hasta ver cómo las ha asimilado. Puede no haber en ellas más que verbalismo, o, por el contrario, deformaciones muy sugestivas.

Hechas estas indicaciones previas, agregaremos que hemos podido separar tres etapas, de las cuales la primera es fácil de distinguir de las otras dos, y parece contener un elemento puramente espontáneo. En esta etapa, los niños creen que se piensa "con la boca". El pensamiento es idéntico a la voz. Ni en la cabeza ni en el cuerpo pasa nada. Naturalmente, el pensamiento está confundido con las cosas formando las palabras parte de ellas. No existe ningún elemento subjetivo en el acto de pensar. La edad media de los niños de esta etapa es de seis años.

La segunda etapa se distingue por la intervención del adulto. El niño ha aprendido que se piensa con la cabeza. A veces hasta hace alusión al "cerebro". Sólo tres circunstancias denotan cierta espontaneidad en el niño. En primer término, la edad: hemos encontrado tales respuestas hacia los ocho años. Pero, sobre todo, la continuidad que existe entre la primera y la segunda etapas. En efecto, el pensamiento es concebido con frecuencia como una voz en la cabeza, o en el cuello, lo que señala la persistencia de la influencia de sus creencias anteriores. Y, finalmente, la materialidad que presta al pensamiento: éste es aire, o sangre, o una bola, etc.

La tercera etapa, cuyo promedio de edad es de once-doce años, marca la desmaterialización del pensamiento. Es difícil, sin duda alguna, distinguir claramente esta tercera etapa de la segunda. Pero lo esencial para nosotros estriba en distinguir la segunda de la primera, es decir, la aportación del adulto a la creencia del niño.

§ 1. **Primera etapa: se piensa con la boca.** La hija de STERN [1], Hilda, creía que pensamos con la lengua, y los animales

---

[1] *Die Kindersprache*, Leipzig, 1907, pág. 210. Véase también SULLY: *Etudes sur l'enfance* (trad. Monod), pág. 163.

con la boca. Admitía, además, que las personas piensan cuando hablan y no piensan cuando cierran la boca. Según nuestros materiales, estas creencias infantiles son muy generales.

MONT (7; 0)[2]. —"Sabes lo que es pensar? —*Sí.* —Piensa en tu casa, ¿quieres? —*Sí.* —¿Con qué piensas? —*Con la boca.* —¿Puedes pensar con la boca cerrada? —*No.* —¿Y con los ojos cerrados? —*Sí.* —¿Y con las orejas tapadas? —*Sí.* —Cierra tu boca y piensa en tu casa. ¿Piensas? *Sí.* —¿Con qué has pensado? —*Con la boca.*"

PIG (9; 6. Retrasado). "—¿Conoces la palabra pensar? —*Sí.* —¿Qué es el pensamiento? —*Cuando alguien ha muerto y se piensa en él.* —¿Piensas alguna vez? —*Sí, en mi hermano.* —En la escuela, ¿piensas? —*No.* —¿Y aquí? (estamos en una oficina del edificio escuela). —*Sí. Pienso porque usted me pregunta cosas.* —¿Con qué piensas? —*Con la boca y las orejas.* —¿Piensan los bebés? —*No.* —Cuando su mamá le habla, ¿el bebé piensa? —*Sí.* —¿Con qué piensa? —*Con su boca.*"

ACKER (7; 7). "—¿Con qué cosa se piensa? —*Con la boca.*" Esta afirmación se ha producido cuatro veces en el curso de un interrogatorio sobre el sueño, que se verá más adelante. Después de preguntas sobre el animismo, hemos agregado: "—¿Un perro puede pensar? —*Sí, escucha.* —¿Un pájaro puede pensar? —*No, no tiene orejas.* —¿Con qué piensa el perro? —*Con sus orejas.* —¿Piensa un pez? —*No.* —¿Y un caracol? —*No.* —¿Y un caballo? —*Sí, con sus orejas.* —¿Y una gallina? —*Sí, con su boca.*"

SCHMI (5; 6). "¿Con qué cosa se piensa? —*Con la boca.*"

MUY (6; 0). "—¿Con qué cosa piensas? —*Con alguna cosa, con mi boca.*"

A veces, como acabamos de ver, no sólo se piensa con la boca, sino también con las orejas.

BARB (5; 6). "—¿Sabes lo que es pensar? —*Cuando no nos acordamos de alguna cosa, reflexionamos.* —¿Con qué cosa piensas? —*Con mis orejas.* —Cuando las tapas, ¿puedes pensar? —*Sí... no...*"

REHM (5; 11). "—¿Sabes lo que es pensar en alguna cosa? —*Sí.* Piensa en tu casa. —*Sí.* —¿Con qué cosa se piensa? —*Con sus orejas.* —Cuando piensas en tu casa, ¿es con las orejas? —*Sí.*"

La fórmula de BARB es notable: pensar es hacer revivir una voz o un sonido que se han olvidado. Estos casos son la transición a los siguientes, los cuales anuncian la segunda etapa: los

---

[2] 7; 0 = 7 años, 0 meses, cumplidos. Escribimos en cursiva las palabras del niño y en redondo las del examinador. Todas las palabras citadas son textuales. Las comillas indican el principio y el fin de una conversación, en la cual no hemos producido corte ninguno. *(Nota del original francés.)*

niños cuya respuesta se va a leer ya dicen que se piensa con la cabeza, pero el pensamiento no es todavía interior, aún está ligado a la boca. Reservamos para la segunda etapa los niños que no hablan ya de la boca y que hacen del pensamiento una pequeña voz localizada en la cabeza. Entre los dos grupos existen todas las transiciones, pero, cuando se clasifican, es necesario detenerse en alguna parte. Dejamos en la primera etapa, pues, a los niños que pronuncian explícitamente la palabra "boca".

CERES (7; 0). "—¿Con qué se piensa? —*No lo sé.* —¿Dónde se piensa? —*En la cabeza.* —¿Dónde? —*En la boca, dentro de la cabeza.*"

RATT (8; 10). "—Cuando piensas en tu casa, ¿dónde piensas? —*En la cabeza.* —¿Qué hay en la cabeza? —*Nada.* —¿Cómo puedes pensar en tu casa? —*Con la boca.* —En tu cabeza ¿hay palabras? —*No.* —¿Hay voz? —*Sí.* —¿La voz y el pensamiento son la misma cosa? —*Sí.*"

KENN (7; 6). "—¿Con qué se piensa? —*En mi cabeza.* —Tú cabeza ¿está vacía o llena? —*Llena.* —Si se abriera tu cabeza, ¿se vería cuando piensas? —*No, porque allí no se ve.* —Si se mirase dentro de tu cabeza sin que murieras, ¿se vería tu pensamiento? —*No se lo oye cuando se habla dulcemente.* —¿Con qué se piensa? —*Con la cabeza.* —¿Con qué cosa en la cabeza? —*Con la boca.* —¿Qué hay en la cabeza? ¿Está el pensamiento? —*Sí, cuando se piensa en alguna cosa.* —¿Qué es lo que hay en la cabeza? —*Se habla.* —¿Cuando tienes la boca cerrada piensas? —*Sí, sin hablar.* —¿Con qué piensas cuando no hablas? —*Con la boca.* —¿Qué hay en la cabeza cuando se piensa? —*Nada.* —¿Podrías ver el pensamiento? —*No.* —¿Lo oiría yo? —*No.* —¿Lo tocaría si metiera el dedo? —*Sí.*"

Este último caso es excelente. Se ve en él la resistencia y la espontaneidad de la creencia infantil: sin sugestión alguna, el niño empieza diciendo que el pensamiento no se oye cuando se habla suavemente y en voz muy baja, pues sólo concibe que se piense con la boca. El pensamiento es, pues, una voz interior silenciosa. Observemos que esta voz podría tocarse con el dedo: KENN anuncia de este modo los casos en que el pensamiento será explícitamente asimilado al aire (el aire de la boca cuando ésta habla).

En los niños precedentes hay una creencia espontánea en la base de las respuestas dadas. En otros no existe nada de ello al comenzar el interrogatorio, pero éste hace aparecer una creencia, sin sugerirla, y, cosa interesante, esta creencia es semejante a las precedentes:

MÉTR (5; 6). "—Cuando piensas, ¿con qué piensas? —*No lo sé.* —¿Con tus manos? —*No.* —¿Con tu cabeza? —*No. No se ve nunca*

el pensar. —¿Con qué lees? —*Con mis ojos.* —¿Puedes pensar con los ojos cerrados? —*Sí.* —¿Y con la boca cerrada? —*No, no puedo.* —¿Y con las orejas tapadas? —*Sí.* —¿Piensan los bebés? —*No, no saben. Son demasiado pequeños.* —¿Con qué cosa se piensa? —*Yo no sé. No he visto nunca el pensar.* —¿Se piensa con la cabeza? —*No.* —¿Con qué cosa? *Con la boca.*"

He ahí un ejemplo excelente de creencia disparada. Se ve cómo la creencia se va destacando poco a poco, sin que intervengamos directamente, pero sin que el niño descubra tampoco, de inmediato, una solución.

A veces se encuentran variantes, pero son raras. Sólo un niño (Go, 5; 9) nos ha dicho que se pensaba *con nuestro corazón.* Pero ésta debía de ser una expresión aprendida, porque, en el curso del interrogatorio, Go ha cambiado de idea y nos ha afirmado que se piensa con las orejas. Salvo este niño, todos los sujetos que no podemos clasificar en la segunda o en la tercera etapas nos han declarado que se piensa con la boca o con las orejas. Podría haberse tenido en cuenta lo que hubiera en nuestros sujetos de visual o de auditivo y que los primeros creyeran pensar con los ojos. Pero no hay nada de ello, y la imagen no parece jugar ningún papel. Al menos, los dos únicos niños que nos han dicho que se piensa con los ojos han dado esta respuesta después de haber sido interrogados acerca de los sueños, lo que quita valor a sus expresiones.

¿Cómo interpretar esta asimilación del pensamiento al lenguaje? Es necesario, en primer término, que subrayemos que la palabra "pensar" tiene, para nuestros niños, un sentido restringido: pensar, para ellos, es reflexionar, pensar con esfuerzo. Pero es que no han adquirido conciencia de ninguna otra manifestación del pensamiento, aparte del sueño, de que trataremos más adelante. La palabra "memoria" es, en general, desconocida de nuestros escolares, y, cuando se les pregunta con qué cosa nos "acordamos", o no comprenden o dicen también que con la boca. Si el término pensamiento tiene, pues, un sentido restringido para ellos, es, sin embargo, el único que designa, para los niños, una actividad claramente mental. Ahora bien, acabamos de ver que, según ellos, esta actividad mental tiene por asiento la boca. ¿Para qué decir más?

Hay que introducir aquí una distinción esencial. STERN[3] ha pretendido que, a partir de los tres años, aproximadamente, se realiza una diferenciación entre lo psíquico y lo físico, en el

[3] *Dis Kindersprache,* Leipzig, 1907.

sentido de que el niño emplea, desde esta fecha, ciertas palabras que significan "creer", "parecer", etc., como en esta frase: "Creo que ella tiene dolor de cabeza". El niño distinguiría, pues, lo real percibido y la interpretación o la hipótesis, es decir, las cosas y el pensamiento. Pero es necesario evitar el "sofisma de lo implícito", y conviene separar el plano de la acción y el de la reflexión. En el plano de la acción o del manejo efectivo del pensamiento está claro, en efecto, que los niños de que habla STERN empiezan a distinguir la percepción inmediata de la realidad supuesta o inferida. Esto constituye una muy notable adquisición. Pero ello no es una razón para que estos mismos niños hayan adquirido conciencia de este dualismo (es decir, que hayan observado lo que hacían implícitamente). Y no es una razón, sobre todo, para que hayan obtenido de este dualismo la idea de una realidad percibida y de un pensamiento que la interpreta.

Finalmente, no es una razón para que hayan distinguido en general lo psíquico de lo físico. El único descubrimiento que hayan hecho estos niños es que la realidad no obedece ya enteramente a los deseos ni a las afirmaciones (véase *L. P.*, pág. 300). Pero la realidad física puede muy bien, en este grado, permanecer penetrada de intenciones, de psiquismo, etc., lo mismo que el niño puede muy bien ignorar todavía su propio pensamiento o concebirlo como una voz material.

Tenemos derecho, por tanto, si queremos hablar del desenvolvimiento de la noción de pensamiento, a considerar como pri-primitiva la creencia de los niños según la cual se piensa con la boca. Cuando aparece, la noción del pensamiento se confunde, pues, con la noción de voz, es decir, con palabras que se pronuncian o que se escuchan.

¿Existe, así, en esta etapa, distinción entre lo psíquico y lo físico? Se dirá, sin duda, que sí, ya que la palabra es una actividad del yo. Pero dos restricciones fundamentales nos impiden expresar de esta manera las cosas: de un lado, las palabras, para el niño, forman parte de la realidad material, y, de otro, lo que la palabra contiene de actividad subjetiva, o no es observado por el niño o es asimilado a un proceso material, al hecho de soplar o de hacer aire. El pensamiento consiste de este modo ya en palabras-cosas, ya, más raramente, en aire.

En efecto, las palabras no tienen para el niño nada de interno o psíquico. Es lo que intentaremos demostrar más adelante por un análisis directo. Y veremos que las palabras forman parte de las cosas y están situadas en las cosas. Las orejas y la boca se limitan, por consiguiente, a colaborar con las cosas, a recibir las

palabras y a devolverlas. Del mismo modo veremos que, así como en cierta etapa el sueño está "en la habitación", el pensamiento está tanto en la boca como fuera de ella. No hay distinción clara entre la interioridad psíquica y la exterioridad material.

Contentémonos, por el momento, con una primera aproximación. Cuando preguntamos a los niños "¿de dónde viene el pensamiento?", aun diciendo que se piensa con la boca, no vacilan en dar al pensamiento un origen exterior. He aquí dos ejemplos:

ACKER (7; 7) nos ha dicho cuatro veces, como hemos visto anteriormente, que se piensa con la boca. "—Cuando se piensa con la boca, ¿de donde viene el pensamiento? —*De los ojos, de fuera. Se ve y entonces se piensa.* —Entonces cuando no se habla, ¿se piensa? —*Sí.* —¿Por dónde? —*Por la boca.*" Un instante después: "—Cuando no se dice nada, ¿por dónde se piensa? —*Por el estómago.*" Acker nos señala con este nombre el esófago o la laringe. Se trata, pues, siempre, de la voz.

RATT (8; 10) nos ha dicho, como se ha visto, que no hay nada en la cabeza cuando se piensa. "—¿Se puede ver la voz? —*No.* —¿Es posible oirla? —*Sí.* —¿Tienen fuerza las palabras? —*Sí.* —Dime una palabra que tenga fuerza. —*El viento.* —¿Por qué tiene fuerza la palabra "viento"? —*Porque va de prisa.* —¿Es la palabra o el viento lo que va de prisa? —*El viento.* —Dime una palabra que tenga fuerza. —*Cuando se da un puntapié.* —¿Es una palabra? —*No.* —Dime una palabra que tenga fuerza. —... —¿Con qué se piensa? —*Con la boca.* —¿Qué hay en la cabeza cuando se piensa? —*Nada.* —¿Qué hace la voz? —*Habla.* ¿Sabes qué son las palabras? —*Cuando se habla.* —¿Dónde está la palabra casa? —*En la boca.* —¿Está en la cabeza? —*No.*"

Quizá se dude del valor de estos ejemplos antes de haber visto nuestros resultados sobre las palabras (§ 4 y cap. II). Pero a la luz de estos hallazgos, ambos casos son muy claros. Ninguno de estos dos niños ha distinguido las palabras de las cosas nombradas. Acker cree, pues, que basta ver una casa para pensar al propio tiempo la palabra, como si el nombre estuviera inscrito en la cosa. Ratt no comprende que son las cosas y no las palabras las que poseen la fuerza. El nombre es, pues, percibido en la cosa: así como los sensualistas consideraban el pensamiento como un juego de imágenes impresas en el cerebro bajo la presión de los objetos, el niño se lo representa como la articulación de palabras depositadas en la boca bajo la presión de las cosas.

He aquí ahora el caso de un niño que tiene una concepción personal sobre la memoria, que es característica del realismo de que venimos hablando:

Scm (6; 0) pronuncia espontáneamente la palabra "memoria". "—¿Qué

es la memoria? —*Es que nos acordamos de alguna cosa.* —¿Cómo nos acordamos? —*Repentinamente nos viene a nuestra alma. Primero nos han dicho alguna cosa, esto viene a nuestra alma, después sale y vuelve.* —¿Sale? Y, ¿adónde va? —*Al cielo.* —¿Crees esto? —*Sí, no lo sé; pero digo lo que sé* [lo que yo creo]."

La transferencia del recuerdo al cielo es seguramente fabulada. Pero quedan las expresiones significativas: "salir" y "volver". Hay que tomarlas a la letra, porque veremos que Schi nos dirá también que los sueños "salen" cuando dormimos (véase capítulo III, § 2): "*Mientras no dormimos está en nuestra cabeza. Mientras dormimos sale*" ... "*va contra la pared*". No hay que atribuir a Schi ninguna precisión acerca del "cómo" de estos fenómenos: sus palabras significan simplemente que no llega a representarse los recuerdos, las palabras oídas y los sueños como "interiores". Ya veremos, a propósito del nombre de las cosas, otros casos, del todo análogos, de niños que dicen que el nombre está "en la habitación" (véase el de Roc, cap. II, § 2).

En resumen, el pensamiento participa de las cosas mismas en la medida en que está asimilado a la voz. Y nos permitimos simplemente recurrir a los resultados del capítulo II para hacer admitir lo bien fundada de esta conclusión. En cuanto al segundo aspecto del pensamiento, al aspecto interno, que consiste esencialmente, para el niño, en una articulación de la palabra, intentemos ahora demostrar que es también material y que participa igualmente, cosa curiosa, del mundo exterior.

En verdad, la mayor parte de los niños no han observado esta actividad interna. Pensar es hablar, y el hablar se produce por sí solo; pero algunos niños han notado la existencia de la voz, y entonces, en esta primera etapa, asimilan esta voz al "aire", aire tanto interior como externo, tanto respiración como viento.

Rou (7; 6). "—¿Se puede ver el pensamiento? —*Sí.* —¿Cómo? —*Ante nosotros.* —¿Dónde? ¿Cerca [a 50 cm.] o lejos? —*No importa dónde. El viento hace mover las hierbas y las vemos moverse. Esto es el pensamiento.* —¿Está ante ti o en el cerebro? —*En los dos. Se puede pensar no importa cómo.* —¿Se puede tocar el pensamiento? —*A veces, las cosas que son verdaderas.*"

Brunn (11; 11. Retrasado y lento de espíritu). "—¿El pensamiento tiene fuerza? —*No, porque no está vivo.* —¿Por qué no está vivo? —*Es aire.* —¿Dónde está el pensamiento? —*En el aire, fuera.*" Pero Brunn dice también que el pensamiento está en nosotros: la memoria, dice, "*es un pensamiento.* —¿Dónde está? —*En la cabeza*".

Ris (8; 6) F.[4], a quien volveremos a encontrar con motivo de los

[4] F = niña.

sueños (cap. III, § 1), nos dice, sin haber sido interrogada antes acerca del pensamiento, que el sueño está "*en palabras*". —Y las palabras ¿en qué están? —*En voz.* —¿De dónde viene la voz? —*Del aire*".

Veremos casos análogos en el curso de la segunda etapa (§ 3). E igualmente, con motivo de los sueños, observaremos frecuentes asimilaciones del pensamiento con el aire, el viento, el cierzo, y hasta el "humo que sale del vientre" (¡la respiración!) ¿Qué pensar de estos hechos? A primera vista, parece que estos niños están influenciados: se les habrá dicho que tenemos un alma o un espíritu, que este espíritu es invisible como el viento, y habrán deducido que pensamos con el aire. Veremos casos, en la segunda etapa, que probablemente hay que considerar así. Pero los precedentes nos parecen resistir a esta interpretación. Estos niños no admiten, en efecto, la interioridad del pensamiento: éste existe tanto fuera como dentro. Rou, que es un niño inteligente, es muy claro a este respecto: confunde el pensamiento y la cosa en que se piensa. Esto es lo que le hace decir que, cuando se piensa en "cosas que son verdaderas", se puede tocar el pensamiento. Por otra parte, hay demasiada variedad de respuestas que se refieren todas a la voz y a la respiración (aire, viento, humo del vientre, etc.) para que sea admisible una influencia sistemática de los adultos que rodean al niño.

Resumiendo: el pensamiento participa de las cosas nombradas en la medida en que consiste en palabras, y en la medida en que consiste en voz es asimilado a un viento a la vez interno y externo. En ambos casos, pues, no existen fronteras netas entre el yo y el mundo exterior.

§ 2. **La visión y la mirada.** Antes de proseguir el estudio de la noción de pensamiento, conviene dar una breve contraprueba de las interpretaciones que preceden. ¿Se encuentra la misma confusión entre lo interno y lo externo en las representaciones infantiles relativas a la mirada y a la visión? Nosotros no hemos realizado informaciones con este objeto, y es éste un campo que está todavía por roturar. Pero, al azar de nuestras investigaciones, hemos encontrado algunos hechos que vale la pena citar en seguida, porque son por sí solos muy significativos. He aquí, en primer lugar, una pregunta citada por Stanley HALL [5] y un recuerdo de adulto:

De un niño de cinco años: "*Papá, ¿por qué nuestras miradas no se mezclan cuando se encuentran?*" (Trad. del inglés.)

[5] STANLEY HALL: *Pedag. Semin.*, vol. X (1903), pág. 346.

De una de nuestras colaboradoras: "*Recuerdo que siendo niña me pregunté cómo sería que dos miradas que se cruzan no se tocan en un punto. Yo tenía la idea de que este punto estaba a la mitad de la distancia entre las dos personas. Me pregunté también por qué no se siente la mirada de otro, sobre la mejilla por ejemplo, cuando nos miran la mejilla.*"

He aquí ahora tres casos, totalmente espontáneos, de confusión entre la visión y la luz, confusión observada con motivo de interrogatorios acerca de las sombras o sobre los sueños:

PAT (10; 0) nos dice que una caja hace sombra "*porque las nubes* (Pat cree que son las nubes las que alumbran cuando no hay sol) *no pueden atravesarla*" (porque la luz no puede atravesar la caja). Pero un instante después, Pat dice que una cartera hace sombra "*porque las nubes no ven este lado.* —¿Es la misma cosa ver y dar luz? —*Sí.* —Dime las cosas que dan luz. —*El sol, la luna, las estrellas, las nubes, luego el Buen Dios.* —¿Tú das luz? —*No... sí.* —¿Cómo? —*Por los ojos.* —¿Por qué? —*Porque* [si] *no tuviéramos ojos, no podríamos ver claro.*"

DUC (6; 6) dice también que la luz no puede ver a través de una mano, por confusión de "ver" y de "iluminar".

SCI (6; 0) dice que los sueños vienen "*con luces.* —¿Cómo es eso? —*Estamos en la calle. Las luces* (los reverberos) *pueden verla... ellos* [ellas] *ven por el suelo.*" "—Dime cosas que den luz. —*Las luces, las bujías, las cerillas, el rayo, el fuego, los cigarros.* —¿Los ojos dan claridad o no dan claridad? —*Dan claridad.* —¿Dan claridad por la noche? —*No.* —¿Por qué? —*Porque están cerrados.* —¿Cuando están abiertos dan claridad? —*Sí.* —¿Dan claridad como las luces? —*Sí, un poquito.*"

Los últimos hechos son interesantes por su analogía con la teoría de las percepciones de EMPÉDOCLES, el cual, como es sabido, explicaba la visión por el encuentro de un fuego que emanaba del ojo con la luz que emana de los objetos [6].

De estos cinco hechos se deduce la misma conclusión: para estos niños la mirada es, en parte, exterior al ojo. Sale del ojo, ilumina y no se ve porque no la sentimos. Nada sabemos acerca de si son o no generales estas creencias, pero muestran por sí solas la posibilidad de un pensamiento a la vez interno y externo y confirman de este modo la interpretación de los hechos del párrafo precedente.

§ 3. La segunda y la tercera etapas: se piensa con la cabeza. Podemos considerar como espontáneas las creen-

[6] Véase ARN. REYMOND: *Histoire des sciences exactes et naturelles dans l'antiquité gréco-romaine,* Blanchard, 1924, pág. 43.

cias de la primera etapa, ya que son generales y no pueden haber sido sugeridas, en lo que tienen de general, por los adultos que rodean al niño. Por el contrario, las creencias que caracterizan la segunda etapa parecen haber sido, en parte, impuestas por el ambiente. No se ve bien cómo los niños habrían descubierto por sí solos que se piensa con la cabeza. No obstante, es interesante comprobar que sólo después de los siete-ocho años (algunos casos a los seis años) es cuando el niño ha preguntado y ha asimilado lo que se le afirmaba.

Lo que caracteriza la segunda etapa, por oposición a la tercera, es que el pensamiento, aunque situado en la cabeza, permanece siendo material. O bien (primer tipo) el niño continúa simplemente creyendo que es una voz o un soplo. O (segundo tipo) intenta comprender las palabras "cerebro", "inteligencia", etcétera, y se figura bolas, tubos, vientos, etc.

He aquí, en primer término, algunos casos del primer tipo, especialmente interesantes para nosotros porque demuestran la persistencia de los fenómenos de la primera etapa, a pesar de la progresiva presión del adulto:

FALQ (7; 3) —"¿Sabes lo que es el pensamiento? —*Pensamos en alguna cosa que queremos hacer.* —¿Con qué se piensa? —*Con alguna cosa.* —¿Con qué cosa? —*Una voz pequeña.* —¿Dónde está? —*Aquí* (señala la frente)." "—¿De dónde viene esa pequeña voz? —*De la cabeza.* —¿Cómo marcha? —*Marcha sola.* —¿Piensa el caballo? —*Sí.* —¿Con qué cosa? —*Una voz pequeña en la cabeza.* —¿Y los perros? —*Sí.* —¿Esta vocecita dice palabras? —*Sí.* —¿Por qué? ¡Los perros no hablan! —*Hablan, puesto que escuchan.* —¿Dónde? —*Aquí* (la frente). —¿Por qué? —*Tienen alguna cosa.* —¿Qué cosa? —*Una bolita.*" Hay también en la cabeza "*una boca pequeña.* —¿Te parece esto ahora? —*Sí.* —¿Eso crees? —*Sí.*" Un momento después, Falq nos habla de la memoria. "—¿Dónde está? —*Aquí dentro* (señala su frente). —¿Qué es lo que hay? —*Una bolita.* —¿Qué hay dentro de ella? —*El pensamiento.* —¿Qué veríamos dentro si mirásemos? —*Humo.* —¿De dónde viene? —*De la cabeza.* —¿De dónde viene este humo? —*Del pensamiento.* —El pensamiento ¿es humo? —*Sí.* —¿Por qué el pensamiento está en la bola? —*Es un poco de viento y de humo que ha venido.* —¿De dónde? —*De fuera.* —¿De dónde? —*El viento de fuera y el humo de la chimenea.* —¿El viento está vivo? —*No, es porque es el viento, y cuando pensamos en alguna cosa viene a la bola. Cuando hemos pensado en alguna cosa, el pensamiento viene con el viento y el humo.* —¿Cómo? —*El pensamiento atrae el viento y el humo, y se mezclan.* —¿Qué es el humo? —*Soplo.* —¿Y el viento? —*También.* —¿Hay soplo en ti? —*No... sí cuando respiro.* —Cuando respiramos, ¿qué es lo que entra y sale? —*Cierzo.* —¿Hacemos viento cuando respiramos? —*Sí.* —¿Y humo? —*No... sí, vapor.*"

Se ve perfectamente la analogía de este caso (sobre todo la parte que contiene fabulaciones de detalle que conciernen a "la bolita") con Rou, Ris y Brun (§ 1). Y se ve, sobre todo, cómo toman parte en unos y otros el viento, el humo, la respiración y la voz. Falq está, pues, en la prolongación muy directa de la primera etapa, pero, además de sus creencias espontáneas, con algunas nociones adquiridas, como la bola que está en la frente. En cuanto a la "boquita" que está en la cabeza, Falq recuerda a aquel niño que nos ha citado la señorita MALAN, y que decía: "*Es la boca de detrás* (en la cabeza) *que habla a mi boca de delante.*"

REYB (8; 7). "—¿Qué es el pensamiento? —*Cuando pensamos en alguna cosa.* —¿Qué quiere decir esto? —*Querríamos tenerla.* —¿Con qué pensamos? —*Con nuestros cerebros.* —¿Quién te lo ha dicho? —*Nadie...* —¿Dónde has aprendido esta palabra? —*La he sabido siempre.* —¿Qué es el cerebro? —*Los tubos de la cabeza.* —¿Qué pasa en estos tubos? —*Alguna cosa.* —¿Qué cosa? —*Que pensamos.* —¿Podemos ver el pensamiento? —*No.* —¿Y tocarlo? —*No.* —¿Cómo es? —*Que oímos.* —¿Puedes pensar con las orejas cerradas? —*No.* —¿Y con los ojos cerrados? —*No.* —¿Y con la boca cerrada? —*No.* —¿Adónde van estos tubos? ¿Por dónde entran? —*Por las orejas.* —¿Por dónde salen? —*Por la boca.* —¿Quién te ha hablado de los tubos de la cabeza? —*Nadie.* —¿Lo has oído decir? —*No.*"

Como se ve, la influencia adulta es manifiesta. Pero parece haber una reacción espontánea cuando Reyb dice que el pensamiento es lo "que se oye".

GRAND (8; 0) nos dice en el curso de un interrogatorio sobre el animismo, que la luna no sabe nada porque ella "*no tiene orejas*". Esto constituye ya una indicación. Más tarde: "—¿Sabes lo que es pensar? —*Sí.* —¿Con qué pensamos? —*Con la cabeza.* —¿Qué es el pensamiento? —*Es blanco en la cabeza.* —¿Con qué pensamos? —*Es una vocecita.*"

MENN (12; 0) estima también que se piensa "*con la cabeza.* —¿Puede verse el pensamiento si se abre la cabeza? —*No. No permanece dentro.* —¿Podría verlo? —*No.* —¿Podríamos tocarlo? —*No, es lo que se habla.* —¿Podríamos sentirlo? —*No.* —¿Por qué? ¿Qué es el pensamiento? —*Sí* (podríamos sentirlo). *Es nuestra voz.*"

Este último caso es notable y enseña que si el niño localiza el pensamiento en la cabeza todavía no ha dominado el problema de lo interno y lo externo: el pensamiento es, en efecto, "nuestra voz" y esta voz "no permanece dentro".

En otras localidades de Suiza, donde la señorita PERRET ha realizado la misma información, encontramos casos análogos:

NIC (10; 3) F. supone que no se puede ver el pensamiento porque "*es preciso que yo hable para verlo*".

E. KUN (7; 4) y su hermana M. KUN (8; 4) F. han sido interrogados uno después de otro sin haber tenido tiempo de ponerse de acuerdo. Los dos dicen que el pensamiento está en la cabeza, y que es "*blanco*" y "*redondo*". M. KUN dice que "*es grande como una manzana grande*". E. Kun dice que es "*pequeño*". Parece, pues, que existe en estas expresiones las huellas de una enseñanza adulta acerca del cerebro. Sin embargo, E. Kun, en otros momentos, afirma que se piensa "*con la boca.* —¿Dónde se encuentra el pensamiento? —*En medio de la boca.* —¿Se puede ver? —*Sí.* —¿Se puede tocar? —*No.* —¿Por qué? —*Porque está lejos.* —¿Dónde? —*En el cuello.*" Bien clara se ve la amalgama de las creencias espontáneas con la enseñanza recibida.

En una palabra, todos estos casos muestran la continuidad de las respuestas de la primera etapa y las de la segunda, y, por consecuencia, el valor de estas contestaciones. En un principio, habíamos tenido la impresión de que esta "voz" era una reminiscencia de expresiones religiosas (la "voz de la conciencia", etc.), pero ante la generalidad de estos hechos, hemos abandonado tal interpretación.

Ninguno de los niños precedentes se representa, pues, el pensamiento como distinto de la materia. Este substancialismo caracteriza también a los sujetos siguientes, que han dejado de identificar el pensamiento y la voz, bajo la presión de los conceptos adultos. Vamos a ver qué extraña deformación han sufrido estos conceptos. Y esta deformación es, en cierto sentido, tan instructiva como las reacciones espontáneas de los niños que preceden.

IM (6; 0): el pensamiento es "*mi inteligencia*". Es lo "*que nos hace pensar, que nos hace buscar.* —¿Quién te ha dicho esto? —*No me lo han dicho, pero yo lo sé*". Ahora bien: no puede tocarse esta "*inteligencia, porque está llena de sangre.*"

DRUSS (9; 0) identifica el pensamiento con los "*sesos*", los cuales son gruesos "*como una bolita*". Druss cree, por otra parte, que se sueña "*con la boca*".

ZIMM (8; 1) piensa con su "*inteligencia*", pero cree que abriendo su cabeza se podría ver y tocar esta inteligencia.

KAUF (8; 8) F. piensa con su memoria. "*La memoria es una cosa que se encuentra en la cabeza y que nos hace pensar.* —¿Cómo crees que es esta memoria? —*Es un ladrillito de piel, un poco oval, y dentro están los cuentos.* —¿Cómo están? —*Escritos sobre la carne.* —¿Con qué? —*Con lápiz.* —¿Quién los ha escrito? —*Dios. Los ha puesto antes de haber nacido yo.*"

Claro está que, en los detalles, Kauf fabula. Conviene, no obstante, considerar como una tendencia espontánea de su parte

la tendencia a creer que "los cuentos" son innatos. En efecto, esta creencia corresponde a un fenómeno que hemos observado con frecuencia: la completa amnesia de los niños en lo que concierne al origen de sus conocimientos, aun los adquiridos más recientemente. Im, cuyas respuestas acabamos de leer, está convencido de haber conocido siempre "la inteligencia". Reyb ha "sabido siempre" que tenía un cerebro, etc. (véase a este respecto, *J. R.*, cap. IV, § 1). Es, pues, muy natural que, cuando los niños piensan acerca del origen de su saber, crean, como Kauf, que este saber es innato. Veremos que ocurre lo mismo con motivo del origen de los nombres. Se nos ha hecho notar que esta tendencia de los niños a considerar como procedente de ellos mismos todo lo que se les ha enseñado no debía carecer de influencia sobre la génesis psicológica de doctrinas como la de la reminiscencia platoniana.

He aquí ahora niños que identifican el pensamiento al aire, pero evidentemente a causa de una influencia adulta más o menos directa:

TANN (8; 0) piensa con su "espíritu". "—¿Qué es el espíritu? *—Es alguien que no es como nosotros, que no tiene piel, que no tiene huesos, que es como aire, que no se puede ver. Después de nuestra muerte, se marcha del cuerpo.* —¿Se marcha? *—Sí, pero se queda; pero al marchar se queda* [*!*] —¿Qué es lo que se queda? *—Se queda, pero está al mismo tiempo en el cielo.*" Se ve que el dualismo de lo externo y de lo interno no se impone todavía irresistiblemente a la inteligencia de Tann...

PERET (11; 7). Se piensa "*con la frente.* —¿Qué hay dentro de ella? *—Nuestro espíritu.* —¿Se puede tocar el espíritu? *—No.* —¿Por qué? *—No se puede tocar. No se puede, no se le ve.* —¿Por qué? *—Es aire.* —¿Por qué crees que es aire? *—Porque no se puede tocarlo.*"

Se ve la diferencia de estos niños con los del final del § 1 (Rou, Brunn y Ris y con Falq, § 3), que asimilan también el pensamiento al aire. Mientras estos últimos demuestran una reflexión propia y no presentan traza de palabras aprendidas, Tann y Peret, por el contrario, se limitan a deformar conceptos impuestos por el ambiente. Pero estas deformaciones son siempre interesantes: demuestran cómo, para el niño de la segunda etapa, el pensamiento sigue siendo aún material.

No podemos, pues, decir que en la segunda etapa el pensamiento sea distinto de las cosas. En efecto, o bien el niño prolonga simplemente la primera etapa, identificando el pensamiento y la voz, o bien zozobra en un verbalismo más o menos completo. En ambos casos, el pensamiento no está diferenciado de las cosas en que se piensa, ni las palabras de las cosas nombradas. Hay,

simplemente, conflicto entre las creencias anteriores del niño y la presión de la enseñanza adulta, y sólo esta crisis señala un progreso, sin que la segunda etapa aporte al niño ninguna solución nueva.

¿En qué momento se podrá decir que el niño distingue el pensamiento de las cosas? O, de otro modo: ¿en qué momento debe situarse la iniciación de la tercera etapa? No creemos que la técnica seguida hasta hoy en nuestros interrogatorios baste para permitir descubrir una distinción tan sutil. Pero, unida a un interrogatorio sobre los nombres y sobre los sueños, proporciona datos útiles. Proponemos, pues, subordinar el diagnóstico del tercer grado al empleo de tres criterios simultáneos. Para que nos sea lícito admitir que un niño sabe distinguir el pensamiento de las cosas, es necesario: 1.º, que sea capaz de localizar el pensamiento en la cabeza y de declararlo invisible, impalpable, etc.; en una palabra, inmaterial y distinto hasta del "aire" y de la "voz"; 2.º, que pueda distinguir la palabra y el nombre de las cosas mismas, y 3.º, que, en fin, le sea posible localizar los sueños en la cabeza y decir que, si se abriera ésta, los sueños no se verían en su interior (véase, para los puntos 2 y 3, la técnica que indicaremos más adelante). Ninguno de estos criterios es seguro por sí mismo, pero su empleo simultáneo basta, a nuestro parecer, para caracterizar la llegada a la tercera etapa.

He aquí un ejemplo, que se refiere a los puntos 1 y 3:

VISC (11; 1). "—¿Dónde está el pensamiento? —*En la cabeza.* —Si abriéramos tu cabeza, ¿veríamos tu pensamiento? —*No.* —¿Podríamos tocarlo? —*No.* —¿Podríamos sentirlo como el aire? —*No...* etc." Después: "—¿Qué es un sueño? —*Es un pensamiento.* —¿Con qué se sueña? —*Con la cabeza.* —¿Con los ojos abiertos o cerrados? —*Cerrados.* —¿Dónde está el sueño mientras tú sueñas? —*En nuestra cabeza.* —¿No está ante nosotros? —*Es como si* (!) *se viera.* —¿Hay alguna cosa delante de ti cuando sueñas? —*Nada.* —¿Qué es lo que hay dentro de la cabeza? —*Pensamientos.* —¿Los ojos ven alguna cosa en la cabeza? —*No.*"

El comienzo de la tercera etapa podemos situarlo, de modo aproximado, hacia los once años. A veces se encuentran representantes a los diez y aun a los nueve años. Pero, por término medio, hay que situar hacia los once años estos descubrimientos esenciales: el pensamiento no es una materia y es distinto de los fenómenos que representa.

§ 4. **Las palabras y las cosas.** Dos confusiones muy distintas, aunque solidarias, caracterizan las dos primeras etapas

que acabamos de estudiar. De una parte, la confusión del pensamiento y del cuerpo: el pensamiento es para el niño una actividad del organismo —la voz—, una cosa entre las cosas, y consiste en esencia en obrar materialmente sobre los objetos o las personas en las cuales nos interesamos. Pero hay, por otra parte, la confusión de lo significante y lo significado, del pensamiento y de la cosa en que se piensa. Desde este punto de vista, el niño no distinguirá una casa real, por ejemplo, y el concepto, o la imagen mental, o el nombre de esta casa. Nos falta estudiar este último punto.

¿Cómo descubrir esta diferenciación capital? ¿Cuál es el primer elemento concebido por el niño como inherente al sujeto pensante? ¿Es el concepto, la imagen o la palabra? En todo caso, no es el concepto, y no sabemos a qué edad aparece la noción de "idea". Sobre esto podría hacerse una interesante investigación: ¿en qué momento surgen, por ejemplo, locuciones como "una idea falsa", "hacerse una idea", etc.? Todo lo que sabemos, de acuerdo con los materiales precedentes, es que Rou, a los siete años (§ 1) confunde todavía la cosa y su concepto: dice que se puede tocar el pensamiento porque puede tocar las "cosas que son verdaderas". Es justo notar que una creencia tal supone que hay "cosas que no son verdaderas, es decir, precisamente objetos mentales: lo que los niños llaman "cuentos" o "cosas para reír". Pero el estudio de las explicaciones de niños relativas al sueño nos enseñará que estos objetos mentales no son tenidos por representaciones, sino por cosas: imágenes "de aire", palabras, etc. El estudio de los sueños nos proporcionará datos acerca del momento en que el niño concibe la existencia de imágenes mentales, de que no tenemos que tratar aquí.

Quedan las palabras. Ahora bien: ya sabemos que SULLY, después COMPAYRÉ y otros muchos han sostenido, con mucha exactitud, que todo objeto, a los ojos del niño, parece poseer un nombre primordial y absoluto, es decir, que forma parte de la naturaleza misma de este objeto. M. LUQUET ha mostrado que muchos dibujos de niños llevan una leyenda precisamente a causa de esta particularidad: "La adición de una leyenda, creemos nosotros que no tiene otro papel que el de expresar el nombre del objeto, considerado por el dibujante como una propiedad tan inherente a su esencia y tan digna de ser reproducida como sus caracteres visuales" [7].

Puede ser interesante, pues, investigar a qué edad el niño sabrá distinguir las palabras de las cosas designadas. Hemos em-

[7] *Journ. de Psichol.*, 1922, pág. 207.

pleado, para resolver este problema, dos técnicas diferentes. La más importante será expuesta en el capítulo siguiente: se refiere al origen y localización del nombre de las cosas. La más indirecta, de la que vamos a tratar ahora, es también la más discutible. Consiste simplemente en preguntar al niño si las palabras "tienen fuerza" y en hacerle ver su sofisma, si cae en la trampa. El inconveniente del procedimiento es precisamente que existe una trampa. Por esto no osaríamos deducir resultados de este método si lo hubiéramos empleado exclusivamente. Pero, junto a los métodos del capítulo II, tiene su interés.

Hemos hallado tres tipos de respuestas correspondientes a las tres etapas sucesivas. Durante la primera etapa (hasta hacia los siete-ocho años), los niños no llegan de ningún modo a hacer la distinción de la palabra y de la cosa: no comprenden el problema. Durante la segunda etapa (siete-once años), los niños comprenden el problema, pero no llegan a resolverlo sistemáticamente. Durante la tercera etapa (diez-once años) dan la solución justa.

He aquí ejemplos de la primera etapa:

Bourg (6; 0). "—¿Tiene fuerza una palabra? —*No... sí.* —Di una palabra que tenga fuerza. —*Papá, porque es un papá, y después es fuerte.* —Cuando digo "nube", ¿la palabra "nube" tiene fuerza? —*Sí, porque alumbra durante la noche* [es la creencia bastante general de que las nubes alumbran en ausencia del sol]. —La palabra "paraguas", sólo la palabra, no el "paraguas", ¿es fuerte? —*Un poco, porque podemos meternoslo en los ojos y puede matarnos.*"

Bov (6; 5). "—Cuando digo "paraguas", digo una palabra, o "cajón", es una palabra, no hay cajones, todo esto son palabras. Si no te dijera palabras no sabrías lo que yo quiero decir. Di una palabra... ¿La palabra "sol" es fuerte? —*No, porque es ligero* [el sol]. —¿La palabra "pegar" es fuerte? —*No; bastante fuerte.* —¿Por qué? —*Porque a veces hace daño.* —¿Es la palabra "pegar" lo que es fuerte? Cuando yo digo la palabra "pegar", con la boca, solamente la palabra, ¿es ésta fuerte? —*No, porque la boca no puede gritar.* —Di una palabra fuerte. —*Cuando un caballo se irrita.*"

Cam (6; 0). "—Si digo la palabra "correr", yo no corro. Digo la palabra con la boca. ¿Es fuerte una palabra? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque se dice esto.* —Si digo la palabra "saltar", ¿esta palabra es fuerte? —*Sí, porque las niñas saltan con una cuerda.*"

Pero es claro que los casos de esta primera etapa no prueban nada por sí mismos. Es posible, en efecto, que estos niños tengan la noción de lo que es una palabra, pero que no tengan vocablo para designar esta noción, implicando para ellos el vocablo "palabra" la presencia de la cosa misma. Si tal fuera el caso, nuestra

experiencia no valdría nada. Es posible también que no hayamos sabido hacernos comprender. En una palabra, el único medio de probar que estos niños confunden realmente la palabra y la cosa nombrada, consiste en demostrar que los niños de más edad llegan a comprender el problema sin llegar, no obstante, a resolverlo. Es lo que van a demostrarnos los ejemplos de la segunda etapa.

La segunda etapa es, pues, paradójica. De un lado, el niño comprende el problema y distingue, por consiguiente, la palabra de la cosa nombrada. Pero, de otro lado, esta distinción no es suficiente para que el niño evite la trampa que se le tiende: vuelve a caer en ella a cada instante. He aquí unos ejemplos:

Krug (6; 0). "—¿Es fuerte una palabra? —*No, nada de esto.* —¿Hay palabras que tienen fuerza, o no? —*Las hay que tienen fuerza.* —¿Qué palabras son? —*La palabra "fuerte", porque decimos que es fuerte.* —¿La palabra "elefante" tiene fuerza? —*Sí, porque un elefante puede llevarnos.* —El elefante, sí, pero ¿y la palabra solamente? —*No es fuerte.* —¿Por qué? —*Porque no hace nada.* —¿Qué cosa? —*La palabra.* —¿Tiene fuerza la palabra "dormir"? —*Es débil, porque cuando se duerme se está fatigado.* —¿La palabra "correr" tiene fuerza? —*Sí, porque es fuerte..., porque es fuerte la palabra "correr".*"

Aud (8; 8). "—¿Tienen fuerza las palabras? —*No, las palabras no son nada. No tienen fuerza, no se puede poner nada sobre ellas.* —Di una palabra. —"*Tapicería*". *No tiene fuerza, porque si nos ponemos sobre ella se rompe. Una palabra no tiene fuerza, porque no podemos ponerla sobre el suelo. La palabra es cuando se pronuncia.* [La palabra] "*papel*", *si se pusiera algo encima se rompería.* —¿Hay palabras que tienen fuerza? —*No.* —Di otra palabra. —"*Paragüero*". *Tiene fuerza porque se pueden poner los paraguas encima.* [Esta palabra ha sido elegida por Aud, como la palabra tapicería, porque estos objetos están ante su vista en la sala]. —¿Es en la palabra donde se meten los paraguas? —*No.* —¿Tiene fuerza la palabra? —*No.* —Y la palabra "tapicería", ¿por qué no tiene fuerza? —*Porque se rompe muy fácilmente.* —¿Es la palabra lo que se rompe? [Aud ríe]. —*No, es la tapicería.* —¿Tiene fuerza la palabra "auto"? —*La palabra no tiene fuerza, el automóvil tiene fuerza* [!]. —Muy bien. Di otra palabra que no tenga fuerza. —*La tela de araña, porque hay que poner en ella cosas ligeras, pues si no se rompe.* —¿Es la palabra lo que se rompe? —*No.* [Se ríe] —¡Atolondrado, te has equivocado de nuevo! —[Ríe.] *Sí.* —Di una palabra que no tenga fuerza. —*Los árboles.* —¿Es una palabra que no tiene fuerza? —*Sí, porque no podemos poner nada sobre ellos.* —¿Sobre qué cosa? —*Sobre los árboles.*"

Estos casos son notables. Krug y, sobre todo, Aud comprenden bien el problema. Aud dice, por ejemplo, decididamente que una palabra "es cuando se pronuncia". Sin embargo, se ve que también espontáneamente agrega que la palabra "papel" no es fuerte, porque el papel se rompe. En casos como éste, se ve claro

que la confusión no es toda verbal, sino que existe una dificultad sistemática para distinguir el significante de lo significado, o el pensamiento de las cosas en que se piensa.

He aquí, por último, como ejemplo de la tercera etapa, un niño que descubre poco a poco la trampa del interrogatorio y que pasa, a nuestros ojos, de la segunda etapa a la siguiente. Las respuestas de este niño son, como vamos a ver, completamente espontáneas y ellas son las que nos han sugerido la idea de esta rápida encuesta.

Habiéndonos hablado el niño del "pensamiento" como de una cosa inmaterial, hemos tenido la idea de preguntar, a título de comprobación, si el pensamiento tenía fuerza. La reacción completamente original y clara del niño nos ha sugerido la idea de plantear la misma interrogación a propósito de las palabras y de plantearla a otros niños más jóvenes:

TIÉ (10; 10). "—¿Tiene fuerza el pensamiento? —*No, tiene fuerza, y luego no la tiene.* —¿Por qué la tiene? —*Según lo que se piensa.* —¿Cuando se piensa en qué cosa? —*En alguna cosa que tenga fuerza.* —Si tú piensas en esta mesa, ¿esto tiene fuerza? —*Sí.* —¿Y si piensas en el Lago? —*No.* —¿Y si piensas en el viento? —*Sí.* Ahora bien, [Tié nos ha dicho algunos instantes antes que el agua del lago no tiene fuerza "*Porque está tranquila*", que el viento tiene fuerza "*porque puede tirar las cosas*" y que la tiene la mesa porque sostiene las cosas]. —¿Tienen fuerza las palabras? —*Según qué palabra sea.* —¿Cuáles son las que tienen fuerza? —*La palabra "boxeo"... ¡Ah, no, no tiene fuerza* [ríe]. —¿Por qué creías que la tenía? —*Me he equivocado. ¡He creído que era la palabra lo que golpeaba!*"

Este ejemplo es sugestivo por sí solo. En Tié la confusión de la palabra y de la cosa se acompaña, en efecto, de una confusión explícita y perfectamente espontánea, entre el pensamiento y los objetos en que se piensa. El hecho de que Tié se haya desembarazado de su sofisma durante el interrogatorio añade más valor a su caso, puesto que demuestra cuánto esfuerzo ha tenido que realizar para responder correctamente un espíritu reflexivo e investigador.

Es inútil proseguir nuestra información, porque el estudio sistemático del "realismo nominal", que vamos a emprender en el capítulo siguiente, nos dará el complemento de información que nos falta aquí. Los pocos hechos, de que acabamos de citar los casos más característicos, nos bastan, mientras tanto, para considerar como adquirido que, hasta alrededor de los diez-once años, hay confusión entre lo significante y lo significado. Hacia los once años, como hemos visto, la noción de pensamiento se des-

prende de la noción de materia física. Hacia los diez-once años, vemos ahora, que el niño adquiere conciencia de pensamientos o de palabras distintos de las cosas en que se piensa. Ambos descubrimientos son, en efecto, solidarios.

Hasta acercarse a la edad de sobre los once años en conclusión, pensar es hablar —ya se piense con la boca, ya el pensamiento sea una voz localizada en la cabeza—, y hablar consiste en obrar sobre las cosas mismas por intermedio de las palabras, participando éstas, en cierto modo, de las cosas nombradas, tanto como de la voz que las pronuncia. En todo esto no hay todavía más que sustancias y acciones materiales. Hay realismo, y realismo debido a una perpetua confusión entre el sujeto y el objeto, entre lo interior y lo externo.

CAPITULO II

EL REALISMO NOMINAL

El problema de los nombres contiene todas las dificultades que produce el estudio del dualismo de lo interno y lo externo en el niño. Los nombres, ¿están en el sujeto o en el objeto? ¿Son signos o son cosas? ¿Se los ha descubierto por observación o elegido sin razón objetiva? Según que el niño resuelva estas preguntas en un sentido o en otro, sabremos la extensión y el valor exactos del realismo cuya existencia nos ha hecho presentir el capítulo precedente.

El problema de los nombres penetra, en efecto, en el corazón mismo del problema del pensamiento en el niño, ya que para éste pensar es hablar. Ahora bien: si la "palabra" es, quizá, en los pequeños, un concepto mal definido (al menos antes de siete-ocho años, es decir, durante la primera de las etapas que hemos distinguido en el § 4), el "nombre" es, por el contrario, un concepto muy claro. Todos los niños que hemos visto saben lo que es un nombre: es, dicen, "para llamar". Nada será, pues, más fácil que preguntarles cómo han comenzado los nombres, dónde están, por qué son tales, etc. Más aún, a los resultados así obtenidos, por conversación con el niño, será posible añadir, en ciertos casos, una contraprueba obtenida del examen de las preguntas espontáneas de los niños. En efecto, cada uno conoce la existencia de las "preguntas de nombres" que caracterizan las etapas más primitivas de la interrogación en el niño: "¿Qué es esto?" Ahora bien: un examen atento de estas preguntas enseña que al aprender el nombre de las cosas el niño de estos grados cree hacer mucho más. Cree penetrar en la esencia de la cosa y

descubrir una explicación real. En cuanto ha hallado el nombre, ya no hay problema. Más tarde, las cuestiones de etimología dan por eso informes útiles y muestran la misma tendencia al realismo nominal.

He aquí dos ejemplos espontáneos que muestran este interés por los nombres y, sobre todo, el aspecto casi mágico que puede tomar el realismo nominal en el niño:

AR (6; 6) dice, en el curso de un juego de construcción: "*Y cuando no había nombres...*" Bo (6; 6) responde: "*Si no hubiera palabras sería muy enojoso. No se podría fabricar nada. ¿Cómo se habrían fabricado las cosas...*" [si no hubiera habido nombres]?

El nombre parece formar parte así de la esencia de las cosas, hasta condicionar su misma fabricación.

En resumen, no estamos aquí en terreno artificial, sino en pleno "centro de interés" de los niños. La única dificultad está en encontrar la buena manera de plantear nuestras preguntas. El criterio que adoptaremos a este respecto consiste, como de costumbre, en no plantear más que cuestiones a las que los niños mayores podrán dar una respuesta correcta y a las que los más jóvenes darán respuestas que mejorarán progresivamente con la edad.

La técnica a que nos hemos adherido, después de numerosos tanteos, es, en dos palabras, la siguiente. Se propone ocho clases de preguntas, en este orden: 1.º Nos aseguramos que el niño sabe lo que es un nombre: "Dime tu nombre", y luego, "el nombre de esto" (se le enseñan diferentes objetos). "¿Qué es, pues, un nombre?" 2.º Preguntamos: "¿Cómo han comenzado los nombres? ¿Cómo ha comenzado el nombre del sol?" 3.º Obtenida la respuesta, se dice: "¿Cómo hemos sabido que el sol se llama así? 4.º "¿Dónde están los nombres?-¿Dónde está el nombre del sol? ¿Dónde está el nombre del lago?", etc. 5.º "Las cosas ¿saben su nombre? ¿Saben las nubes que se llaman nubes o no lo saben?", etc. 6.º "¿Ha tenido el sol siempre su nombre, o ha existido sin tener nombre y ha tenido nombre después?" 7.º "¿Por qué se llama el sol como se llama? ¿Por qué se llaman los Pirineos o Salève de este modo", etc., y, finalmente, 8.º, se dice al niño: "Tú te llamas Enrique. Tu hermano se llama Pablo. Podríamos haberte llamado Pablo y a tu hermano Enrique, ¿no es eso? ¿Habríamos podido al principio llamar a los Pirineos 'Salève' y al Salève 'Pirineos'? ¿Se podría haber llamado el sol 'luna' y la luna 'sol'?".

Estas preguntas parecerán quizá sutiles. Pero todas ellas son

correctamente resueltas hacia once-doce años. Es legítimo, pues, investigar por qué no lo son antes.

§ 1. **El origen de los nombres.** Trataremos aquí de las preguntas 1, 2, 6 y 3. La definición de los nombre está resuelta en toda edad. En cuanto a la pregunta 2, da lugar a tres grupos de respuestas que caracterizan tres etapas. Durante la primera (cinco-seis años) el niño considera los nombres como una propiedad de las cosas, la cual emana directamente de las cosas. En una segunda (siete-ocho años) los nombres han sido inventados por los creadores de las cosas; Dios o los primeros hombres. En el caso de los primeros hombres, el niño estima, en general, que los hombres que han dado los nombres son los mismos que han construido las cosas: el sol, las nubes, etc. (conforme a las creencias artificialistas que estudiaremos en la sección III). En la tercera, que aparece hacia los nueve y 10 años, el niño estima, finalmente, que los nombres son debidos a hombres cualesquiera, sin que el nombre esté ligado a la creación de las cosas.

Pasemos al detalle de las respuestas dadas a esta pregunta 2. He aquí, primero, ejemplos de la primera etapa: el nombre emana directamente de la cosa.

LAV (6; 6) nos dice que los nombres "*es para llamar*". "—¿Cómo han comenzado los nombres? ¿Cuándo ha comenzado el nombre del sol? —*No sé.* —¿De dónde viene tu nombre de "Julio"? ¿Quién te ha dado tu nombre? —*No sé.* —¿Es tu papá? —*Sí.* —Y el nombre del sol ¿de dónde viene? —*Del cielo.* —Es el sol o el nombre del sol lo que viene del cielo? —*El sol.* —Y el nombre del sol ¿de dónde viene? —*Del cielo.* —¿Hay alguien que le haya dado su nombre al sol, o esto se ha hecho por sí solo? —*Alguien.* —¿Quién? —*El cielo.* —Y el nombre de Arve ¿de dónde viene? —*De la montaña.* —¿Hay unos señores que le han dado el nombre? —*No*". etc.

FERT (7; 0), a propósito del nombre de Salève. "—¿Cómo ha comenzado este nombre? —*Por una carta.* —¿De dónde venía esta carta? —*Del nombre.* —¿Y este nombre? —*De la montaña.* —¿Cómo ha venido el nombre de la montaña? —*Por una carta.* —¿De dónde venía esta carta? —*De la montaña.* —¿Las nubes se llaman nubes, eh? ¿De dónde viene el nombre de las nubes? —*¿El nombre? ¡Es el nombre!* —Sí. ¿De dónde viene? —*De las nubes.* —¿Qué quiere decir que el nombre viene de las nubes? —*Es el nombre que tienen.* —¿Cómo se ha hecho este nombre de las nubes? ¿Cómo ha comenzado? —*Solo.* —Sí, pero el nombre ¿de dónde ha venido? —*Solo.*"

Se ve que estos niños distinguen bien el nombre de la cosa nombrada, pero no comprenden que el nombre pueda venir de

otra parte que de la cosa. He aquí un caso intermedio entre esta etapa y la siguiente:

Stei (5; 6): "—¿Tú tienes un nombre? —*Sí: Andrés.* —¿Que es esto? —*Una caja.* —¿Y esto? —*Una pluma,* etc. —¿Para qué sirve tener un nombre? —*Porque se ve por fuera todos los nombres.* (¡Stei cree que basta mirar para "ver" su nombre!) —¿Por qué tienes un nombre? —*Para saber cómo me llamo.* —Entonces ¿qué son los nombres? —*Para saber cómo me llamo.* —Entonces ¿qué son los nombres? —*Para saber cómo nos llamamos.* —¿Cómo ha comenzado el nombre del sol? —*No sé.* —¿Qué crees? —*Porque es el sol quien hace el nombre, es el sol quien lo ha comenzado porque ha hecho el sol; luego es el sol quien se llama el sol.* —Tu nombre ¿cómo ha empezado? —*Es necesario bautizarnos.* —¿Quién te ha bautizado? —*El pastor.* —Tu nombre ¿eres tú quien lo ha tomado? —*Es el pastor quien nos lo ha hecho.* —¿Cómo ha tenido su nombre la luna? —*¿La luna? Es la luna que se llama la luna.* —¿Cómo ha empezado a llamarse la luna? —*Dios ha comenzado a hacerla llamarse.* —Las nubes ¿cuándo han empezado a llamarse las nubes? —*Dios ha empezado a hacerlas hacer.* —Pero ¿el nombre de las nubes es la misma cosa que las nubes? —*Sí, es la misma cosa.* —¿Cómo ha empezado el nombre de Salève? —*Solo* —¿Es el Salève quien se ha dado el nombre o hay alguien que se lo ha dado? —*Se llamaba siempre Salève.*" Stei vuelve a la idea de que el nombre emana de la cosa.

En la segunda etapa esta creencia, que Stei ha indicado de paso, se fortalece cada vez más: el nombre viene del creador de la cosa, y se encuentra ligado desde su origen a la cosa misma. He aquí unos ejemplos:

Fran (9; 0). "—¿Sabes lo que es nombre? —*Es para saber cómo se llaman los alumnos.* —¿De dónde vienen los nombres? ¿Cómo han empezado? —*Porque Dios ha dicho: "Ahora hay que hacer niños y después hay que llamarlos por los nombres."* —¿Qué quiere decir "llamarlos por los nombres"? —*Es para saber qué alumnos son.* —¿Cómo ha empezado el nombre de la mesa? —*Dios ha dicho: "Hay que hacer mesas para comer sobre ellas. Es preciso saber qué es la mesa."*

Bab (8; 11). "—¿Cómo ha empezado el nombre del sol? —*Se ha dicho que era preciso llamarlo así.* —¿Quién lo ha dicho? —*Las gentes.* —¿Qué gentes? —*Los primeros hombres*", etc.

Todas las respuestas se parecen. Inútil insistir aquí para demostrar cómo, para la mayor parte de los niños, los primeros hombres han fabricado el sol, el cielo, las montañas, los ríos, etcétera. Es ésta una creencia que estudiaremos más adelante (sección III).

Finalmente, en la tercera etapa los nombres no han sido

dados por los creadores de los objetos, sino por otros hombres cualesquiera: sabios, etc.

CAUD (9; 6). "*Es un señor que ha llamado al sol, "sol", y después nosotros hemos seguido.* —¿Quién es este señor? —*Un sabio.* —¿Qué cosa es un sabio? —*Un señor que lo sabe todo.* —¿Qué ha hecho para encontrar todos los nombres? ¿Qué habrías tú hecho si fueras un sabio? —*Buscaría un nombre.* —¿Cómo? —*Buscaría en mi cabeza.*" Caud nos dice luego que Dios ha hecho el sol, el fuego, etc., y los sabios les han dado su nombre.

La evolución de las respuestas dadas a la pregunta 1 parece, pues, marcar un decrecimiento gradual del realismo nominal. En la primera etapa el nombre está en la cosa. En la segunda el nombre procede de los hombres, pero ha sido hecho con la cosa. Es, pues, todavía consustancial, por decirlo así, a la cosa, y puede muy bien estar todavía situado en ella. En la tercera el nombre es por fin considerado como debido al sujeto que reflexiona en la cosa.

El estudio de la pregunta 6 confirma enteramente estas opiniones. Esta pregunta consiste, como recordaremos, en preguntar si las cosas han tenido siempre su nombre o si han existido antes de tener su nombre. Esta pregunta sirve ante todo de contraprueba a la pregunta 2. Por esto importa no plantearla inmediatamente después, porque en este caso el niño deduciría simplemente las conclusiones de lo que acaba de decir sin reflexionar en el nuevo problema que se somete. Al contrario, al plantear las preguntas en el orden que hemos propuesto, el niño considera la pregunta 6 como un nuevo problema. La respuesta dada permite, en consecuencia, juzgar del valor de las respuestas obtenidas a propósito de la pregunta 2. En la gran mayoría de los casos los resultados de las preguntas 2 y 6 han concordado perfectamente, es decir, que los niños de las primera y segunda etapas han afirmado que las cosas no existían antes de tener un nombre, mientras los niños de la tercera han afirmado lo contrario. La pregunta 6 está, pues, resuelta, como la 2, hacia los nueve-diez años solamente.

ZWA (9; 6). "—¿Qué ha existido primero, las cosas o los nombres? —*Las cosas.* —¿Existía el sol antes de tener su nombre? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no se sabía qué nombre darle* [porque no se hubiera sabido qué nombre darle; los niños manejan con dificultad el condicional]. —Pero antes de que Dios le hubiera dado su nombre ¿existía el sol? —*No, porque no se sabía de dónde era preciso que saliera* [¡la idea de la nada es difícil de manejar!]. —Pero ¿existía ya? —*No.* —Y las nubes ¿existían antes de tener su nombre? —*No, porque no había nadie sobre*

la tierra" [!]. Entonces intentamos abordar una cuestión marginal, pero a la que la metafísica de Zwa no incita de modo natural: "—Si una cosa no existe, ¿puede tener un nombre? —*No, señor.* —Los hombres antiguos creían que había un pez en el mar. Le dieron el nombre de "quimera". Pero no existe... Entonces ¿las cosas que no existen pueden tener un nombre? —*No, porque Dios cuando ha visto que había cosas que no existían, no habría dado nombres.* —¿Las hadas tienen nombre? —*Sí.* —Entonces ¿hay cosas que no existen y que tienen un nombre? —*Sólo las hadas.* —¿Por qué hay cosas que no existen y tienen un nombre? —*Dios ha inventado otros nombres y que no existen*" [confróntense los nombres que no existen].

Esta incapacidad para disociar el ser y el nombre es notable. Debemos a nuestro colega el Dr. NAVILLE la siguiente observación, que habla completamente en el mismo sentido: "Papá, ¿existe Dios?", pregunta una niñita de nueve años. El padre responde que no está seguro de ello. A lo cual la pequeña responde: "*¡Es necesario que exista, puesto que tiene un nombre!*"

MART (8; 10). "—El sol ¿ha tenido siempre su nombre? —*Sí, tenía su nombre cuando había nacido.* —¿Cómo nació el sol? —*Como nosotros.*" La misma respuesta para las nubes, la montaña, etc.

PAT (10; 0). "—¿Existía ya el sol antes de tener su nombre? —*Sí, señor.* —¿Cómo se llamaba? —*El sol.* —Sí, pero antes de llamarse sol, ¿existía? —*No.*"

BAB (8; 11), de quien hemos visto antes las contestaciones a la pregunta 2, nos dice: "—¿Ha tenido el sol su nombre o existía ya antes de tenerlo? —*Ha tenido siempre su nombre.* —¿Quién le ha dado su nombre? —*Unos señores.* —Y antes de que estos señores le dieran su nombre, ¿ya existía? —*Sí.* —¿Cómo se llamaba? —*Sol.* —¿Quién le había dado este nombre? —*Los señores.*"

He aquí ahora casos de niños que llegan a concebir que las cosas hayan existido antes de tener un nombre. Estos niños tienen nueve y diez años y pertenecen casi todos a la tercera de las etapas que hemos distinguido hace un momento.

MEY (10; 0) "—Dime, ¿existía el sol antes de tener su nombre? —*Sí, son los hombres que ellos han dado* [que le han dado su nombre]. —Y las nubes, ¿existían antes de tener su nombre? —*¡Con toda seguridad!*"

VEIL (9; 6). "—¿Existía el sol antes de tener su nombre? —*Ha existido ya* [antes]. —¿Cómo se llamaba entonces? —*No tenía nombre todavía.*"

Pasemos ahora al estudio de la pregunta 3. Puesto que hacia los nueve-diez años el realismo nominal está arraigado en el espíritu del niño hasta el punto de hacerle ininteligible la existencia de objetos que no tuvieran todavía nombre, la pregunta 3, es

decir, la de cómo hemos sabido el nombre de las cosas, parecerá a nuestros escolares una pregunta completamente natural. Debemos a la amabilidad de las directoras de la *Maison des Petits* (escuela aneja al Instituto J. J. Rousseau), señoritas AUDEMARS y LAFFENDEL, el saber que es una cuestión que plantean espontáneamente los niños a propósito, a veces, de los orígenes de la escritura, acerca de los cuales les gusta también preguntar. En los casos en que el niño nos dice que el nombre emana de las cosas, o que es Dios quien ha bautizado los objetos, es una cuestión que hasta se impone la de saber cómo hemos sabido que el sol se llamó así, etc. No decimos, pues, que esta pregunta 3 es sugestiva porque presupone el realismo nominal. Decimos más bien que constituye la consecuencia natural de la pregunta 2. Por otra parte, la pregunta 3 es resuelta también hacia los nueve-diez años, como la 2.

Las etapas que hemos encontrado por medio de la pregunta 3 son las siguientes: En una primera etapa (cinco-seis años) el niño sostiene que hemos sabido el nombre de las cosas simplemente al mirarlos: basta ver el sol para descubrir que se llama "sol". En una segunda (siete-ocho años) el niño pretende que Dios nos ha dicho el nombre de las cosas. Y en una tercera (desde los nueve-diez años) el niño descubre, finalmente, que los nombres han debido de transmitirse de padre a hijos desde el momento en que se inventaron.

Estas tres etapas corresponden, lógica y cronológicamente, a las tres etapas que hemos definido para la pregunta 2. No obstante, en el detalle no hay correspondencia necesaria. He aquí unos ejemplos de la primera etapa: se ha visto, al mirar el sol, que se llamaba "sol".

STEI (5; 6) nos ha dicho, como se recordará, que los nombres emanan de las cosas mismas o de Dios. "—¿Cómo se ha sabido que el sol se llamaba así? —*No sé, es porque lo vemos.* —¿Cómo has sabido que se llamaba así? —*Yo lo veo. Es mamá quien lo ha dicho.* —Y tu mamá, ¿cómo ha sabido que se llamaba así? —*¡Porque ve el sol! En la escuela lo enseñan.*" El nombre del Salève viene del Salève mismo, nos dice Stei. "—¿Cómo se ha sabido que se llama Salève —*Porque es una montaña grande.* —¿Se llama Salève? —*Mamá me lo ha dicho.* —Y tu mamá ¿cómo lo ha sabido? —*No sé. En la escuela.* —Y los señores de la escuela, ¿cómo han sabido que se llama Salève? —*Porque ellos han visto el Salève.*" En cuanto a la luna, "*es porque se veía la luna por lo que se sabía que se llamaba luna*".

FERT (7; 0) nos ha dicho que el nombre de Salève venía "de la montaña". "—Cuando vinieron los primeros hombres, ¿cómo supieron que se llamaba el Salève? —*Porque era el costado* [¡porque está en pendiente!]

—¿Cómo han sabido que el sol se llamaba así? —*Porque estaba brillante.* —Pero ¿de dónde viene este nombre? —*Solo.*"

Para FRAN (9; 0), los los nombres proceden de Dios. "—El nombre del sol, ¿de dónde viene? —*Es Dios.* —¿Cómo hemos sabido nosotros que el sol se llama sol? —*Porque está en el cielo. No está en la tierra. Nos alumbra en el cielo.* —Sí, pero nosotros, ¿cómo lo hemos sabido? —*Porque es una bola grande. Tiene rayos. Hemos sabido que esto se llama "sol"*. —¿Cómo se sabe que hay que llamarlo sol? ¿Podríamos haberlo llamado de otro modo? —*Porque nos alumbra.* —¿Cómo han sabido los primeros hombres que se llamaba sol y no otra cosa? —*Porque la bola grande es amarilla y los rayos son amarillos... y luego han dicho que esto sería el sol, después era el sol* [parece que Fran supone el carácter arbitrario y decisorio de los nombres, pero la continuación enseña que es una apariencia, o, al menos, que Fran no obtiene ningún partido de su descubrimiento]. —¿Quién ha dado el nombre del sol? —*Es Dios, que ha dicho que esto sería el sol.* —Y los primeros hombres, ¿cómo han sabido que había que llamarlo sol? —*Porque va en el aire. Y va en las alturas.* —Pero cuando yo te he mirado no he visto tu nombre. Tú me has dicho que te llamabas Alberto. ¿Cómo han sabido los primeros hombres el nombre del sol? —*Porque ellos habían visto el sol.* —¿Es que Dios se lo ha dicho a los hombres o lo han descubierto ellos solos? —*Los hombres lo han descubierto.*"

LAV (6; 6), finalmente, para quien los nombres emanan de las cosas, está convencido de haber encontrado por sí solo el nombre de los astros, pero no de los nombres difíciles, como el de Salève: "—¿Tú has encontrado sólo el nombre del sol? —*Sí.* —¿Y el del Salève? ¿Cómo has sabido que se llamaba Salève? ¿Lo has encontrado tú solo o te lo han dicho? —*Me lo han dicho.* —¿Y el del sol? —*Solo.* —¿Y el nombre del Arve? *Solo.* —¿Y el de las nubes? —*Me lo han dicho también.* —¿Y el nombre del cielo? —*Me lo han dicho también.* —¿Y el nombre de la luna? —*Lo he encontrado solo.* —Tu hermanita, ¿lo ha encontrado sola o se lo han dicho? —*Lo ha encontrado sola.*"

Estas respuestas son muy sugestivas, porque, aun llevando el realismo nominal al máximo, no tienen nada de absurdo. En efecto, si, para estos niños, basta mirar las cosas para ver su nombre, no hay que creer que, para ellos, el nombre está inscrito en cierto modo sobre la cosa. Lo que hay que decir es que, para estos niños, el nombre Salève implica una montaña en pendiente, el nombre sol implica una bola amarilla y brillante, rayos, etcétera. Pero hay que añadir inmediatamente que, para estos niños, la esencia de la cosa no es un concepto, es la cosa misma. Hay completa confusión entre el pensamiento y las cosas en que se piensa. El nombre está, pues, en el objeto, no a título de etiqueta pegada contra el objeto, sino a título de carácter invisible. Para ser exactos, no hay que decir que el nombre "sol" implica

una bola amarilla, etc., sino que la bola amarilla que es el sol, en realidad, implica y contiene el nombre "sol".

Hay en ello un fenómeno análogo al "realismo intelectual" que M. LUQUET ha descrito tan bien a propósito del dibujo de los niños: los niños dibujan lo que saben de un objeto, a expensas de lo que ven de él, pero creen dibujar exactamente lo que ven.

Pasemos ahora a la segunda etapa (siete-ocho años, término medio): no se puede ver el nombre de las cosas limitándose a mirarlas; "Dios nos ha dicho los nombres".

ZWA (9; 6). "—¿Cómo han sabido los primeros hombres que el sol se llamaba sol? —*Porque Dios lo ha dicho a Noé.* —¿Cómo se ha sabido que el Salève se llama Salève? —*Dios lo ha dicho a Noé y éste lo ha dicho todo a los sabios.* —Pero ¿Noé habitaba este país? —*Sí, señor.* —Si trajéramos un negrito que no hubiera visto nunda Ginebra o el Salève, ¿podría encontrar su nombre? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no ha visto nunca Ginebra.* —Y al mirar el sol, ¿sabría su nombre? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque en su país lo ha visto.* —Pero ¿podría hallar que se llama "sol"? —*Sí, porque se acuerda.* —Pero un señor que no hubiera visto nunca el sol, ¿sabría su nombre al mirarlo? —*No.*"

Pero basta quebrantar la convicción del niño para hacerle volver a las soluciones de la primera etapa. He aquí uno de estos niños vacilantes:

MART (8; 10). "—¿Cómo se ha sabido que el sol se llamaba de este modo? —*Porque nos lo decían.* —¿Quién? —*Es Dios quien nos lo ha dicho.* —¿Nos dice cosas Dios? —*No.* —¿Cómo se ha sabido? —*Hemos visto.* —¿Cómo hemos visto que el sol se llamaba así? —*Hemos visto.* —¿Qué es lo que hemos visto? —*El sol.* —Pero ¿cómo hemos sabido su nombre? —*Hemos visto.* —¿Qué es lo que hemos visto. —*Su nombre.* —¿Dónde hemos visto su nombre? *Cuando hacía buen tiempo.* —¿Cómo hemos sabido que las nubes se llamaban de este modo? —*Porque hacía mal tiempo.* —Pero ¿cómo hemos sabido que se llamaban así? —*Porque hemos visto.* —¿Qué cosa? —*Las nubes*", etc.

En fin, ciertos niños, que quieren evitar las dificultades, tienen para hacerlo soluciones tomadas de la teología corriente. No vacilan en atribuir el origen del lenguaje a una inspiración literal, tal como la concebía de Bonald:

PAT (10; 0). "—¿Quién le ha dado el nombre al sol? —*Es Dios.* —Y ¿cómo hemos sabido su nombre? —*Dios lo ha dado en la cabeza a estos señores.* —Si Dios no hubiera dado el nombre, ¿podrían ellos haberle dado otro nombre? —*Ellos habrían podido.* —¿Sabían que él se lla-

maba sol? —*No.* —¿Y el nombre de los peces? —*Es Dios, que ha dado en la cabeza a estos señores.*"

En cuanto a la tercera etapa (nueve-diez años), he aquí un ejemplo:

MEY (10; 0). "—¿Cómo hemos sabido los nombres? —*Ha descendido de padre a hijos.*" Recordemos que, para Mey, los nombres han sido inventados por los hombres, mucho después del origen de las cosas.

El estudio de esta pregunta 3 ha puesto seguramente al desnudo, junto a muchas ideas espontáneas, algunas nociones ya hechas, o indirectamente debidas a la influencia adulta. Sin embargo, las respuestas de la primera etapa son completamente originales, y la sucesión de las tres etapas obedece a una progresión regular, lo que demuestra claramente una parte de reflexión propia del niño. En efecto, sólo en el momento en que el niño ha evolucionado bastante para abandonar las creencias de la primera etapa, buscará otra cosa y hará un llamamiento a las ideas religiosas recibidas del exterior. Además, también muy espontáneamente, el niño rechaza la idea de un lenguaje debido directamente a Dios, para pasar a las soluciones más sencillas de la tercera etapa.

§ 2. **El lugar de los nombres.** Para los más jóvenes de nuestros sujetos ha bastado ver el sol para descubrir que se llamaba "sol". Podemos, pues, preguntarnos: "¿Dónde están los nombres?". En esto consiste nuestra pregunta 4. Para plantearla correctamente basta recordar a los niños que un objeto y su nombre no son la misma cosa, y añadir, sin más: "Y bien, ¿dónde está el nombre?". Situada después de la 3, la pregunta 4 no es absurda. Tal vez demasiado difícil. Pero es resuelta, como todas las precedentes, hacia los nueve-diez años, y ello sin sugestiones por nuestra parte. Además, no es resuelta decisivamente a una edad determinada, como lo sería una pregunta largo tiempo ininteligible que llega a ser bruscamente clara como consecuencia de los descubrimientos que solamente podían conducir a su solución. Al contrario, entre las respuestas más primitivas y las respuestas correctas, hay una progresión insensible, lo que prueba que la pregunta puede plantearse. Por otra parte, en el interior de cada etapa, hay convergencia completa entre las respuestas individuales.

Hemos encontrado tres etapas. Durante la primera (cinco-seis años) el nombre de las cosas está en las cosas. Durante la

segunda (siete-ocho años) el nombre de las cosas está en todas partes, o en ninguna parte, lo que es lo mismo, como veremos. Finalmente, durante la tercera (nueve-diez años) los nombres están en nuestra voz, luego en nuestra cabeza y en el pensamiento mismo. No hay en ello falsa simetría. Hallando, para cada etapa, la media de las edades de los individuos, se encuentra seis años para la primera, siete años y nueve meses para la segunda y nueve y seis meses para la tercera.

He aquí unos ejemplos de la primera etapa. El nombre está en las cosas. Citemos a la cabeza un caso matizado que nos enseñará en seguida en qué consiste el fenómeno.

FERT (7; 0), como se recordará, estima que los nombres emanan de las cosas y que ha bastado ver las cosas para descubrir su nombre. El nombre del sol, afirma todavía después de los interrogatorios que se han leído, se ha hecho "*solo.* —¿Tú creías que esto se había hecho...?— *En el sol.*" Un instante después: "—¿Dónde está el nombre del sol? —*Dentro.* —¿Qué cosa? —*Dentro del sol.* —¿Dónde está el nombre de Salève? —*Dentro.* —¿Qué cosa? —*Dentro del Salève.* —¿Dónde está el nombre de las nubes? —*Dentro también.* —¿Dónde está tu nombre? —... —Dime, amigo Fert, ¿dónde está tu nombre? —*Me han nombrado.* —Sí, pero ¿dónde está tu nombre? —*Está escrito.* —¿Dónde? —*En el libro.* —¿Dónde está el nombre del Jura? —*En el Jura.* —¿Cómo está en el sol el nombre del sol? ¿Cómo ocurre esto? —*Porque hace calor* [!]. —Si se abriera el sol, ¿se vería el nombre? —*No.* —Y el nombre del Salève, ¿por qué está en el Salève? —*Porque hay piedras.* —Y ¿por qué el nombre de las nubes está en las nubes? —*Porque son grises.* —Y la palabra lago, ¿dónde está? —*Encima.* —¿Por qué? —*Porque no está dentro.* —¿Por qué? —*Porque hay agua.* —¿Por qué está encima? —*Porque no puede entrar, no va dentro.* —Pero ¿la palabra "lago" está encima? ¿Qué quiere decir esto? ¿Está escrito? —*No.* —¿Por qué está encima? —*Porque no va dentro.* —¿Es que va encima? —*No.* —¿Dónde está? —*¡No está en ningún sitio!*"

Se ve con gran claridad lo que ha querido decir Fert hasta aquí. La palabra está en la cosa porque forma parte de la esencia de la cosa. No está escrito, está en el sol porque el sol está caliente, en el Saléve porque el Saléve es pedregoso, etc. Hay, pues, realismo nominal en el sentido que hemos definido en el párrafo precedente: la cosa comprende su nombre a título de carácter intrínseco, aunque invisible. Pero, a propósito del lago, Fert se vierte en un realismo más material: ¡vacila en meter el nombre en el agua! Esta vacilación es de las más sugestivas y muestra mejor que lo demás la potencia del realismo infantil. Pero bajo el imperio de los absurdos a los cuales conducíamos a Fert, éste acabó por recurrir a la hipótesis que caracteriza el

segundo grado: el nombre no está en la cosa. Sólo que esta creencia está puesta en marcha por nuestra interrogación, y tan inestablemente que vamos a ver a Fert cómo la rechaza después. Téngase en cuenta que en el momento en que Fert pronunció sus últimas palabras sonó la campana del recreo. Fert juega, vuelve veinte minutos después, y seguimos:

"—¿Dónde está la palabra lago? —*Está dentro porque hay agua* [!]". Fert asimila, pues, el caso del lago a los casos del sol, de las nubes, etcétera. Intentamos entonces una sugestión al revés: "—¿Cómo sucede esto: se da un nombre al sol, y luego el nombre se va al sol? —¡Ríe.] *No, es solamente nosotros, que lo sabemos.* —Entonces, ¿dónde está el nombre del sol? —*No está en ningún sitio.* —¿Dónde estaría si tuviera un sitio? —*Es nosotros, que lo sabemos.* —¿Dónde está el nombre cuando pensamos en él? —*En el sol. En el sol pensamos...* —Pero ¿dónde está el nombre cuando pensamos en él? —*En el sol.* —¿Dónde está el pensamiento cuando se piensa? —*En lo que se piensa.* —¿Dónde está lo que se piensa? —*No importa qué* [confunde el objeto y el pensamiento]. —¿Con qué cosa se piensa? —*Cuando nos acordamos... Con la memoria.* —¿Dónde está la memoria? —... —¿En los pies? —*No.* —¿Dónde? —... —¿En la cabeza? —... *Sí* [vacilando mucho]. —¿Y los nombres dónde están? Cuando piensas en el nombre del sol, ¿dónde está el nombre del sol? —*En nosotros, que lo sabemos.* —Sí, pero ¿dónde está? —*No está en ningún sitio.* —¿Está en la cabeza? —*No.* —¿Por qué no? —*Porque es nosotros, que pensamos* [nueva confusión del objeto y del pensamiento: desde el momento que se piensa en el sol, el sol no está en nuestra cabeza]. —Pero si el nombre estuviera en la cabeza, ¿no se podría pensar en él? —... *Sí* [vacilando]. —Entonces, ¿está el nombre en la cabeza? —... *En la cabeza* [sin ninguna convicción]. —¿No estás seguro? —*No.* —¿Por qué crees que no está en la cabeza? —*¡Porque está en el sol!*"

Se ve la admirable resistencia que Fert opone a nuestras sugestiones, cada vez más apremiantes, y la confesión final, de un realismo que no ha cedido: ¡para pensar en el sol, es preciso que el nombre del sol esté en el "sol"!

Los otros ejemplos son todos del mismo tipo:

Horn (5; 3) dice que un nombre "*sirve para nosotros. Cuando se quiere decir, cuando se quiere hacernos venir*". —¿Dónde está el nombre del sol? —*Está allá arriba, en el cielo.* —Dónde? —*En el sol.* —¿Dónde está tu nombre? —*¿Está aquí* [señala su tórax.]" Pero en seguida Horn contesta que el nombre del Salève está en el Salève, "*porque no se puede andar encima.* —¿Sobre qué cosa? *Sobre el nombre.*" Luego Horn pasa a preguntas de los estados ulteriores.

Mart (8; 10). "—¿Dónde está el nombre del sol?" —*En el cielo.* —¿Es el sol lo que está en el cielo o el nombre del sol? —*El nombre.* —¿Por qué en el cielo? —*Porque está en el cielo...*"

PAT (10; 0) está en el límite de este grado y de los siguientes: "—¿Dónde están los nombres? —*En nuestra cabeza.* —¿Dónde está el nombre del sol? —*Lo tiene en su cabeza*". Pat nos ha dicho un momento antes, que el sol sabía su nombre. Pero nosotros intentamos desengañarle: "—¿No sabe el sol dónde está su nombre? —*Sí, el sol no lo sabe* —Entonces su nombre, ¿dónde está? —*En mi cabeza* [tercera etapa]. —Y el nombre de la luna, ¿dónde está? —*En su cabeza.* —¿Y el nombre del sol? —*En su cabeza* [!]".

En resumen, el estudio de la primera etapa confirma plenamente lo que hemos visto en el párrafo precedente. El nombre de las cosas forma primitivamente parte de las cosas. Pero esto no es decir que esté inscrito o representado materialmente en la cosa. Forma parte de la esencia de la cosa. Es un carácter, no psíquico, porque la voz no está considerada por el niño como extraña a toda materia, pero invisible.

Durante la segunda etapa (siete-ocho años) el nombre se desprende de las cosas. Pero el niño no lo localiza en el sujeto pensante. Se encuentra, propiamente hablando, en todas partes, o, mejor, en todas partes donde ha sido pronunciado. Está "en el aire". Rodea a las gentes que se sirven de él. Otros niños dicen que está "en ningún sitio", como Fert ha indicado hace un momento durante un corto instante. Este calificativo no significa que el nombre es inmaterial y esté por localizar en el espíritu, porque los niños que llegan a ello (tercera etapa) dicen en seguida que el nombre está en la cabeza o en la voz. "En ningún sitio" quiere decir, pues, simplemente que el nombre no está ya localizado en la cosa. Es una respuesta todavía primitiva que sólo se encuentra en los niños que presentan relaciones con la primera etapa.

ROC (6; 6) F. es un caso típico de esta segunda etapa: "—Di, pues, el nombre del sol ¿dónde está? —*En el cielo.* —El sol está en el cielo. Pero el nombre, ¿dónde está? —*En el cielo.* —¿Dónde? —*Por todas partes.* —¿Dónde es eso? —*En todas las casas.* —¿Está aquí el nombre del sol? —*Sí.* —¿Dónde es eso? —*En las escuelas, en las clases.* —¿En qué sitio de las clases. —*Por todas partes.* —¿Está aquí, en la habitación? —*Sí.* —¿Dónde más? —*En los rincones.* —¿Dónde más? —*En los rinconcitos* [hace un gesto hacia el aire ambiente]. —¿Dónde está el nombre del Salève? —*En las casas.* —¿Dónde está en esta casa? —*En las clases.* —¿Está aquí? —*Sí.* —¿Dónde? —*Allá* [mira al techo]. —¿Dónde? —*En el espacio.* —¿Qué es el espacio? —*Es pequeños caminos para pasar* [obsérvese esta etimología espontánea: espacio, pasar]. —¿Puede verse el nombre del Salève? —*No.* —¿Tocarlo? *No.* —¿Oírlo? —*No.*" El nombre del Ródano está también aquí, lo mismo que el de este cuaderno, etc. "—Y tu nombre, ¿dónde está? —*En la casa.* —¿En qué casa? —*En todas*

las casas que lo sepan [que lo saben]. —¿Está en esta casa, aquí? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque lo decimos.* —¿Dónde está, entonces? —*En la escuela.* —¿Dónde? —*En los rincones.* —¿Está tu nombre en aquella casa [una casa que vemos por la ventana]? —*No.* —¿Por qué? —*Porque hay en ella gentes que no conocemos.* —Si alguien entrara aquí, ¿sabría que tu nombre está en esta habitación? —*No.* —¿Podría saberlo? —*Si se lo decíamos.* —Desde cuándo está tu nombre en esta habitación? —*Desde hoy, desde esta tarde.* —¿Hasta cuándo estará? —*Hasta esta tarde.* —¿Por qué? —*Porque todo el mundo estará lejos.* —Nos marchamos a las cuatro. ¿Hasta cuándo estará? —*Hasta las cuatro.* —¿Por qué? —*Porque yo estoy aquí.* —Y si tú partes y nosotros quedamos, ¿tu nombre estará aquí? —*Permanecerá.* —¿Hasta cuando? —*Hasta que ustedes partan.* —¿Dónde estará tu nombre cuando partamos? —*Entre otras gentes.* —¿Quénes? —*Las gentes que conocemos.* —¿Cómo irá hasta las otras gentes? —*Pasa por la ventana.* —Y en la casa donde yo esté, ¿estará tu nombre? —*Sí.* —¿Dónde? —*En la cocina* [Rov está, en su casa, en la cocina]. —¿Dónde? —*En los rinconcitos.* —¿No está tu nombre en nuestra cabeza? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque yo lo he dicho* [yo he dicho mi nombre]. —¿No está ya en los rinconcitos? —*Sí, está en los rinconcitos.*"

La idea de Roc parece muy clara bajo su aspecto paradójico. El nombre no está ya en las cosas, está ligado a las personas que lo conocen. Es éste un gran progreso con relación a la primera etapa. Pero no está en nosotros, está localizado en la voz: donde se lo ha pronunciado, en el aire, alrededor de nosotros. Cuando Roc nos dice que el nombre nos sigue, que pasa por la ventana, etcétera, no enuncia sin duda nada que pueda creer al pie de la letra. Si la niña no puede representarse de otro modo cómo nuestros conocimientos verbales nos acompañan, es simplemente porque nunca se ha planteado la cuestión. Lo que hay, pues, que retener de este caso es que el nombre: 1.°, está ligado al sujeto pensante, y no al objeto; pero 2.°, que el nombre es exterior al sujeto y se localiza en su voz, es decir, en el aire ambiente y en la boca a la vez. El final del interrogatorio está muy claro a este respecto: Roc quiere admitir, según nuestra sugestión, que su nombre está en nuestra cabeza, pero no renuncia, sin embargo, a creerlo "en los rinconcitos".

STEI (5; 6) nos dice espontáneamente que el nombre de la luna "*no está en la luna.* —¿Dónde está? —*No tiene sitio.* —¿Qué quiere decir esto? —*Esto quiere decir que no está en la luna.* —Entonces, ¿dónde está? —*En ningún sitio.* —Pero si tú lo dices, ¿dónde está? —*Está con la luna* [vuelta a la primera etapa]. —Y su nombre, ¿dónde está? —*Conmigo.* —¿Y el mío? —*Con usted.* —Y luego, cuando yo sé tu nombre, ¿dónde está tu nombre? —*Con usted, cuando usted lo sabe.* —¿Y el nombre de la luna? —*Con ella.* —¿Y cuando tú lo sabes? —*Está con nosotros.*

—¿Dónde está cuando está con nosotros? —*Por todas partes.* —¿Dónde? —*En la voz.*"

Esta segunda etapa es interesante desde el punto de vista del dualismo de lo interno y lo externo y confirma lo que hemos visto a propósito de la noción de pensamiento: el pensamiento está a la vez en nosotros y en el aire ambiente. Es cierto que en el caso de las palabras y de los nombres, esta creencia es en un sentido legítima, puesto que una palabra, efectivamente, debe atravesar el aire para alcanzar el oído de los interlocutores.

Pero una diferencia fundamental separa de nosotros al niño de la segunda etapa: si admite que los nombres están en el aire, ignora completamente que proceden del interior. El proceso es centrípeto y no centrífugo. El nombre viene del objeto y llega en la voz, luego, ciertamente, es lanzado al exterior por la voz, pero en ningún caso emana directamente de un "pensamiento" interior.

La tercera etapa, por el contrario, está caracterizada por el descubrimiento de que los nombres están en nosotros y vienen del interior. El niño declara en el acto que están "en la cabeza". Es la etapa de los nueve-diez años.

No es, sin embargo, siempre fácil distinguir la tercera etapa de la segunda. He aquí, por ejemplo, tres casos intermedios, que localizan los nombres en la boca y en la voz:

Bab (8; 11). "—¿Dónde está el nombre del sol? —*Está allá abajo.* —¿Dónde? —*Hacia la montaña.* —¿Es el sol quien está allá abajo o el nombre del sol? —*Es el sol.* —Y el nombre del sol, ¿dónde está? —*No sé... En ninguna parte.* —Cuando lo llamamos, ¿dónde está el nombre del sol? —*Allá abajo, hacia la montaña.* —¿Es el nombre o es el sol lo que está allá abajo. —*El sol.* —Cuando se habla, ¿dónde está el nombre del sol? —*En nuestra boca.* —Y el nombre del Salève, ¿dónde está? —*En nuestra boca.* —¿Y el nombre del lago? —*En nuestra boca.*"

Mey (10; 0). "—¿Dónde está el nombre del sol? —*En nuestra voz. Lo decimos.*"

Caud (9; 6). "—¿Dónde está la palabra "Salève"? —*Está en todas partes la palabra Salève.* —¿Qué quiere decir esto? ¿Está en esta habitación? —*Está en nuestra cabeza.* —¿Está en nuestra cabeza o está en la habitación? —*Está en nuestra cabeza y en la habitación.*"

En efecto, el único medio de interpretar estas respuestas es recurrir al contexto. Ahora bien: hemos visto (§ 1) que Bab estima los nombres contemporáneos de las cosas y creados con las cosas, mientras hemos visto a Caud y Mey dar siempre prueba de interpretaciones muy evolucionadas. Podemos, pues, sin imprudencia, admitir que Mey y Caud están en el tercer grado,

pero que Bab considera todavía los nombres como procedentes de las cosas en la voz (segunda etapa). Sin embargo, Caud está todavía vecino de la segunda etapa y debe, en definitiva, ser considerado como intermedio.

He aquí ahora un caso bien definido de la tercera etapa:

Bus (10; 0). "—¿Dónde están los nombres? ¿El nombre del sol, por ejemplo? —*En la cabeza.* —¿En cuál? —*En la nuestra. En todas, salvo las que no saben.*"

Se ve, en resumen, que esta pregunta 4 ha dado lugar a respuestas que progresan regularmente con la edad y que confirman enteramente los resultados de las preguntas precedentes. Pasemos ahora a la 5, es decir, a la de saber si las cosas conocen su nombre: "¿Sabe el sol que se llama sol?", etc. Podemos, en efecto, preguntarnos si en el realismo nominal de las primeras etapas no entra un elemento de animismo. O dicho de otro modo, ¿no sería, en parte, porque las cosas saben su nombre por lo que el nombre esté situado en las cosas? El caso de Pat es claro a este respecto. Pat estima, como hemos visto, que los nombres están "en la cabeza" de las cosas, es decir, que las cosas lo saben. En efecto, no hemos encontrado ninguna relación constante entre el realismo nominal y la conciencia prestada a las cosas: Fert, por ejemplo, que localiza el nombre en las cosas, estima que ningún objeto sabe su nombre, etc.

Sin embargo, la pregunta 5 ha dado resultados interesantes. Hemos hallado cuatro tipos de respuestas. Hay primero algunos niños que prestan a todas las cosas la conciencia de su nombre:

Fran (9; 0). "—¿Sabe un pescado su nombre? —*Sí, porque podemos llamarlo un salmón o una trucha.* —Una mosca, ¿sabe su nombre? —*Sí, porque podemos llamarla una mosca, una abeja o una avispa.*" Las mismas respuestas para un guijarro, una mesa, etc. "—Un lapicero, ¿sabe su nombre? —*Sí, lo sabe.* —¿Cómo? —*Porque viene marcado encima, donde viene de la fábrica.* —¿Sabe que es negro? —*No.* —¿Sabe que es largo? —*No.* —¿Sabe que tiene un nombre? —*Sí, porque unos señores han dicho que esto sería un lapicero.*" Las nubes no pueden vernos, "*porque no tienen ojos*", pero saben su nombre, "*porque saben que se les llama nubes*", etc.

Hay luego niños, muchos más numerosos y más interesantes (porque estamos más inclinados a creerlos exentos de fabulación), que reservan este saber sólo a los cuerpos en movimiento:

Mart (8; 10). "—¿Sabe un perro su nombre? —*Sí.* —¿Sabe un pez que se llama pez? —*¡Seguro!* —¿Sabe el sol su nombre? —*Sí, porque*

sabe que tiene su nombre. —¿Saben las nubes que se llaman nubes? —*Sí, porque tienen los nombres, saben sus nombres.* —¿Saben las cerillas que se llaman cerillas? —*No, sí.* —Sí o no? —*No, porque no están vivas.* —¿Sabe la luna su nombre? —*Sí.* —¿Por qué? —*¿Porque está viva, ella marcha* [!]. —¿Sabe el viento su nombre? —*Sí* .—¿Por qué? —*Porque él hace viento.* —¿Sabe su nombre el Ródano? —*Sí, porque es él quien es el Ródano* [!]. —¿Está vivo? —*Sí, porque va al Arve.* —¿Sabe su nombre el lago? *Sí, porque anda.* —¿Sabe que marcha? —*Sí, porque es él quien marcha* [!]."

Hallamos después los niños que estiman que sólo los animales y las plantas, o únicamente los animales, saben sus nombres. Encontramos incluso inteligencias avanzadas, como Mey, para sostener que los árboles saben quizá su nombre:

MEY (10; 0). "—¿Sabe su nombre un perro? —*Sí.* —¿Y un pez? —*Sí, puesto que sabemos que nos llamamos gente* [puesto que sabemos que somos hombres] *los peces deben también saberlo.* —Sabe el sol que se llama sol? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no está vivo.* —¿Sabe el viento su nombre? —*No.* —¿Saben los árboles que se llaman así? —*No, puesto que no podríamos hacérselo aprender.* —¿Por qué? —*No comprenden.* —Entonces, ¿no saben su nombre? —*Quizá, sí; quizá, no.* —*¿Por qué* "quizá no"? —*Los árboles no saben aprender.* —¿Y por qué "quizá sí"? —*Ellos ven otros árboles, creen que ellos son la misma cosa.* —Entonces, ¿qué ocurre? —*Es porque ellos saben que ellos son una encina, pero no pueden verlo.*"

Hay, en fin, niños que rechazan el conocimiento de los nombres a todas las cosas. Estos últimos han dado como media la edad de nueve-diez años. Los niños que ligan el conocimiento del nombre al movimiento (como Mart) han dado como media de edad los siete años. Hay ahí una evolución que recuerda de muy cerca lo que veremos más lejos (Sección II), en el curso de un estudio directo del animismo infantil.

§ 3. **El valor intrínseco de los nombres.** Hemos estudiado hasta aquí lo que podría llamarse el problema ontológico de los nombres: su existencia, su lugar, su origen. Queda el problema lógico: ¿los nombres son signos cualesquiera o tienen un valor lógico intrínseco? Los dos problemas dependen estrechamente el uno del otro, y es evidente que los nombres, en tanto estén situados en las cosas, deben ser considerados como absolutos. Pero si las raíces del realismo ontológico y del realismo lógico de los hombres son los mismos, la persistencia de estos dos realismos es quizá diferente. Nosotros querríamos demostrar preci-

samente que el realismo lógico dura mucho más tiempo que el realismo ontológico. Las preguntas 7 y 8 no se resuelven, en efecto, hasta los diez, once y doce años, y hasta los niños que localizan el nombre en la cabeza y que creen en el origen reciente de los nombres, continúan creyendo que los nombres implican, no ya la cosa, sino la idea de la cosa: el sol se llama así porque es brillante y redondo, etc.

Comencemos por la pregunta 8: ¿se habría podido cambiar los nombres? Distinguiremos dos etapas. Antes de los diez años los niños declaran que no. Después de los diez años, como término medio, conceden que sí. Entre ambos grupos se encuentran algunos casos intermedios. He aquí, primero, unos ejemplos de la primera etapa:

FERT (7; 0). "—¿Te llamas Alberto? —*Sí.* —Podrían haberte llamado Enrique. ¿Nadie habría visto nada? —*No.* —¿Podría haberse llamado al "Salève" Jura y al "Jura" Salève? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no es la misma cosa.* —¿Habría podido llamarse al sol "la luna" y a la luna "el sol"? —*No.* —¿Por qué? —*Porque el sol hace calor y la luna es para alumbrar.*"

ROC (6; 6) admite que Dios habría podido cambiar los nombres. "—¿Y esto habría sido falso o no? —*Habría sido falso.* —¿Por qué? —*Porque la luna sería preciso que sea la luna, y no el sol y el sol sería preciso que sea el sol.*"

FRAN (9; 0). "—¿Se habría podido dar otro nombre al sol? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no es otra cosa que el sol, no se habría podido dar otro nombre.*"

ZWA (9; 6) sabe un poco de alemán y debería por esto comprender la relatividad de los nombres. No ocurre así. "—¿Se habría podido cambiar los nombres, dar otros nombres? Tú te llamas Luis, ¿se habría podido llamarte Carlos? —*Sí.* —¿Se habría podido llamar a esta silla "stuhl"? —*Sí, porque es una palabra alemana.* —¿Por qué hay otros nombres en alemán? ¿Por qué los alemanes no hablan la misma cosa que nosotros? —*Porque ellos pueden hablar de otra manera.* —¿Las cosas tienen varios nombres? —*Sí.* —¿Quién ha dado los nombres alemanes? —*Dios y los alemanes.* —Tú dices que se habría podido cambiar los nombres. ¿Se habría podido llamar al sol "la luna" y a la luna "el sol"? —*No.* —¿Por qué? —*Porque el sol brilla más que la luna.* —¿Tú tienes un hermano? —*Gilberto.* —¿Se habría podido llamar "Julio" a Gilberto? —*Sí.* —¿Se habría podido llamar al sol "luna"? —*No.* —¿Por qué? —*Porque el sol no puede cambiar, no puede hacerse más pequeño.* —Pero si todo el mundo hubiera llamado "luna" al sol y "sol" a la luna, ¿hubiéramos podido saber que era falso? —*Sí, porque el sol es siempre el más grande. El sol permanece como es y la luna como es ella.* —Sí, pero no se cambia el sol, se cambia el nombre. Se habría podido llamar..., etc. —*No.* —¿Cómo se habría sabido que esto era falso? —*Porque la luna se levanta por la tarde y el sol por la mañana.*"

Bus (10; 0) declara que nada se hubiera podido cambiar, "*porque ellos han querido dar al sol el nombre de sol*". "—Si los primeros hombres, en los comienzos, hubieran dado otros nombres, ¿se habría visto después que era falso o no se habría visto nunca? —*Se habría visto.* —¿Cómo? —*Porque el sol es caliente y la luna no es caliente.*"

He aquí ahora un caso intermedio, para el cual se habrían podido cambiar los nombres, pero "esto no iría tan bien":

Dup F. (7; 6) (Muy adelantada). "—¿Se habría podido llamar "stoll" al sol? —*Sí.* —¿Nadie hubiera notado nada? —*No.* —¿Se habría podido llamar "silla "a la mesa? —*Sí, no.* —¿Se habría podido o no? —*Sí, se podría.*" Se ha llamado "estrella" a una estrella, "*porque se ha pensado que ello iría mejor de esta manera.* —¿Por qué? —*No sé.* —¿Se habría podido llamarla "clavo"? —*Esto no iría tan bien*", etc.

Dup marca un gran progreso sobre los sujetos precedentes en que ha comprendido en parte el carácter decisivo de los nombres. Ha comprendido, sobre todo, que, si se hubieran cambiado los nombres, nadie habría visto nada de ello. Sin embargo, guarda la impresión de que existe un acuerdo entre el nombre, y la idea de la cosa (es el instinto etimológico del que pronto veremos ejemplos) sin que ella se aventure a precisar cuál.

He aquí, en fin, niños de la segunda etapa, es decir, niños que han comprendido bien el carácter, no digamos todavía "arbitrario", pero sí decisivo de los nombres.

Mey (10; 0). "—¿Se habría podido llamarte Enrique? —*Sí.* —¿Se habría podido llamar "Salève" al Jura, y al contrario? —*Sí, porque los hombres habrían podido cambiar los nombres o hacer lo contrario.* —¿Se habría podido llamar al sol "luna?" —*¿Por qué no?* —¿Se habría podido llamar a esto [una mesa] silla y a esto [una silla] mesa? —*Sí.* —¿Si se hubiera llamado al sol "luna" se habría visto que era falso? —*No.* —¿Por qué? —*No se habría sabido que esto sería falso.* —¿Por qué no? —*Porque ellos habrían dado el nombre de "luna" al sol. No lo habrían visto.*"

Bab (8; 11), después de habernos dado una serie de respuestas primitivas, ha descubierto súbitamente sus sofismas y se adapta muy correctamente a la última pregunta. "—¿Se habría podido llamar "Jura" al Salève y al Jura "Salève"? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque es la misma cosa.* —¿Se habría podido llamar al sol "luna" y a la luna "sol"? —*Sí.* —¿Nosotros habríamos visto que han cambiado los nombres? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque nos lo habrían dicho.* —Si nadie hubiera dicho nada, ¿se habría sabido? —*No.* —*¿Por qué?* —*¡Porque los nombres no están marcados!*"

Se ve, pues, que hacia los nueve-diez años, es decir, precisamente a la edad en que todas las preguntas precedentes son

resueltas, el niño admite que se habrían podido cambiar los nombres y que nadie habría notado nada. Pero esta respuesta no prueba todavía, por sí sola, que el nombre no tiene valor intrínseco. Prueba simplemente el declive del realismo ontológico: los nombres dejan de estar ligados a las cosas.

En efecto, la pregunta 7: "¿Por qué tal objeto tiene tal nombre?", no obtiene resolución más que después de la pregunta 8, y es, de hecho, la más difícil de nuestras preguntas.

El buen éxito de la pregunta 8 enseña simplemente que, para el niño, el nombre es "decisivo": se ha decidido llamar al sol "sol", pero nada, en efecto, nos indica que el sol se llame así. El nombre no es todavía" arbitrario": no es un signo puro. Al contrario, se legitima por razones etimológicas. La palabra "sol" implica la idea de brillante, de redondo, etc. Sólo hacia los once-doce años renuncia el niño a estas justificaciones y es resuelta la pregunta 7.

Las etapas a que da lugar la pregunta 7 son las siguientes. Hasta alrededor de los diez años, todos los nombres contienen la idea de la cosa. En una segunda etapa (diez y once años) hay simplemente acuerdo entre el nombre y la idea: el nombre "va bien", etc. Es decir, que contiene todavía un poco la idea de la cosa, pero que se habría podido encontrar otros nombres que contienen la misma idea. En fin, después de los once-doce años, el nombre no contiene nada en sí mismo. Es puro signo.

He aquí ejemplos de la primera etapa:

HORN (5; 3). "—¿Por qué el sol se llama de este modo? —*Porque hace como si fuera el sol.*"

ROC (6; 0). "—¿Por qué se ha llamado al sol de esta manera? —*Porque brillaba.* —¿Y el Salève? —*Porque es una montaña.* —¿Por qué se llama a las montañas de este modo? —*Porque es todo blanco.*"

BAB (8; 11) resuelve la pregunta 8, pero no la 7. "—¿Por qué se llama el sol de este modo? —*Porque es rojo.* —¿Por qué se ha llamado *a la luna de este modo?* —*Porque es amarilla.* —¿Y el Salève? —*Porque se le llama Salève.* —¿Por qué? —*Porque...* —¿Por alguna cosa o por nada? —*Por alguna cosa.* —¿Por qué? —... —¿Por qué se llama a las *nubes de este modo?* —*Porque son grises* —¿Esto quiere decir que son grises las "nubes"? —*Sí.*"

VEIL (9; 6) resuelve también la 8. Pero cree que se llama al sol de esta manera "*porque calienta*", y una mesa "*porque nos sirve para escribir*", etc.

BUS (10; 0): el Salève se llama así "*porque es un monte*", las estrellas "*porque tienen esa forma*", un bastón "*porque es grueso*". —¿Esto quiere decir que es grueso el nombre del bastón? —*Es largo*".

FRAN (9; 0). El salève se llama "*Salève*" "*porque es una montaña en pendiente por todos los costados*" (véase su caso, § 1).

Podrían multiplicarse los ejemplos hasta el infinito. Recuerdan extrañamente los casos de sincretismo que hemos estudiado anteriormente (*L. P.*, cap. VI) y en particular los casos de "justificación a toda costa". El principio es el mismo: una palabra está siempre asociada a su contexto hasta el punto de ser concebida como implicando todo este contexto.

En este sincretismo verbal y en el realismo nominal a que está ligado es donde hay que buscar, evidentemente, los orígenes de lo que M. BALLY ha llamado el "instinto etimológico", o, dicho de otra manera, la tendencia a atribuir a todo nombre un origen que lo justifique.

En la segunda etapa se pueden agrupar los niños que no afirman tan temerariamente el enlace de los nombres y de su contenido, sino que tienen simplemente el sentimiento de una relación.

DUP, F. (7; 6)."—¿Por qué se llaman "estrellas" a las estrellas? —*Porque se ha pensado que iba mejor así.* —¿Por qué?. —*No lo sé*" [Véase antes las respuestas de Dup a la pregunta 8]. El nombre "sol" ha sido dado al sol "*porque el sol tiene más luz* (que la luna), *y luego yo pienso que el nombre del sol va mejor para el sol porque los que han encontrado este nombre han encontrado que éste iba mejor*".

MEY (10; 0), después de haber resuelto la pregunta 8, nos dice, no obstante, que el sol ha sido llamado así "*porque ellos han creido que era más bonito nombre y brillaba.*"

Dup y Mey no dicen que el nombre del sol implique la luz. Dicen que debe haber una relación entre ambas cosas. En derecho esto es exacto, pero, de hecho, no es natural el resultado de una suposición histórica, sino simplemente el último límite del realismo nominal.

En cuanto a los niños que han resuelto la pregunta 7, sólo hemos encontrado, entre los sujetos examinados hasta hoy, a Mey que lo ha logrado, pero al fin del interrogatorio y después de las respuestas que acabamos de leer. Los demás tienen todos once y doce años por lo menos.

MEY 10; 0). ... "—¿Por qué se llama así a la luna? —*De este modo, sin nada, sin causa.* —¿Por qué se llama al Salève de este modo? —*Es un nombre que han encontrado.* —¿Se habría podido llamar "Nitchevo"? —*¡Claro, porque es también un nombre!*"

GEN (11; 0). "—¿Por qué se llama al sol de este modo? —*Por nada, es un nombre.* —¿Y la luna? —*Por nada. Se pueden dar todos los nombres que se quiera.*"

Sólo después de resuelta la pregunta 7 es cuando se puede considerar que el niño ha comprendido el carácter arbitrario de

los nombres. Desde los nueve-diez años es abandonado el realismo nominal, bajo su forma ontológica. El realismo de forma lógica sólo está en vía de desaparición hacia los once-doce años. En resumen, el realismo lógico ha nacido del realismo ontológico, pero dura más tiempo.

§ 4. **Conclusiones.** Nos falta presentar las relaciones de esta información sobre el realismo nominal con nuestra información sobre la noción del pensamiento.

Para el niño, pensar es manejar palabras. Tres confusiones están implicadas en esta creencia, y tres dualismos nacerán de la eliminación de estas confusiones. Existe, en primer término, la confusión del signo y de la cosa: el pensamiento está considerado como ligado al objeto [1]. Hay confusión de lo interno y lo externo: el pensamiento está considerado como situado a la vez en el aire y en la boca. Se encuentra, en fin, confusión de la materia y el pensamiento: se considera al pensamiento como un cuerpo material, una voz, un soplo, etc.

¿Confirma el estudio del realismo nominal la existencia de estas confusiones y permite ver cómo llega el niño a la conciencia de los dualismos correspondientes? Lo parece.

La confusión del signo y la cosa está, desde luego, bastante implicada en la naturaleza misma del realismo nominal para que sea inútil insistir sobre ello.

La confusión de lo interno y lo externo, por el contrario, aparece con menos claridad a primera vista. Sin embargo, la existencia de la segunda etapa relativa al lugar de los nombres es una clara manifestación de esta confusión. En efecto, en el momento en que el niño destaca el nombre de la cosa nombrada, no lo sitúa de rondón en la cabeza: empieza por situarlo en el aire ambiente, "en todas partes" donde se hable de ello. La voz, dicho de otro modo, está a la vez en nosotros y fuera de nosotros. Esto es exactamente lo que hemos visto a propósito del pensamiento, el cual está al mismo tiempo "fuera" y en la boca.

En cuanto a la tercera confusión, no podríamos encontrarla en sí misma, pero está implícita en la segunda.

Ahora bien: si examinamos ahora las edades en que aparecen estos tres dualismos correspondientes, comprenderemos cómo se verifica el descubrimiento de la no-materialidad del pensamiento. Hasta los siete-ocho años, aproximadamente, los nombres emanan

---

[1] Hay, como dice DELACROIX *(lengage et la pensée),* "adherencia del signo".

de las cosas. Se los ha descubierto al mirar las cosas. Están en las cosas, etc. Esta primera y grosera forma de la confusión del signo y la cosa desaparece hacia los siete-ocho años. En cuanto a la confusión de lo interno y lo externo, su desaparición debe situarse hacia los nueve-diez años, en el momento en que los nombres son localizados "en la cabeza". Así, hemos visto, a propósito de la noción del pensamiento, que hacia los once años es cuando se tiene por inmaterial el pensamiento.

Todo ocurre, pues, como si el niño descubriera primero que los signos son distintos de las cosas, y como si este descubrimiento lo llevara a interiorizar cada vez más el pensamiento. Luego todo ocurre como si esta diferenciación continua y progresiva de los signos y de las cosas, unida a la interiorización del pensamiento, llevara al niño a concebir poco a poco el pensamiento como inmaterial.

¿A qué factores psicológicos conviene atribuir la distinción progresiva de los signos y las cosas? Muy probablemente a la adquisición de conciencia de su propio pensamiento que tiene el niño. Esta adquisición de conciencia tiene lugar precisamente a partir de los siete-ocho años. Hemos estudiado sus modalidades en otra parte (*J. R.*, cap. IV, § 1 y 2). Según esto, esta adquisición de conciencia está bajo la dependencia de factores sociales, como hemos intentado demostrar: el contacto con otro y la práctica de la discusión fuerzan al espíritu a adquirir conciencia de su subjetividad y a notar de este modo los procesos del pensamiento propio.

CAPITULO III

LOS SUEÑOS

El niño es realista, y lo es porque ignora la existencia del sujeto y la interioridad del pensamiento. Hay que esperar, pues, que encuentre muy grandes dificultades para explicarse el más subjetivo de los fenómenos: el sueño. El estudio de las representaciones de niños relativas al sueño nos parece de un gran interés y esto desde un doble punto de vista: la explicación del sueño supone, de una parte, el dualismo de lo interno y lo externo, y, de otra, el dualismo del pensamiento y la materia.

Para llevar a buen término esta investigación conviene olvidar lo que nos han enseñado el análisis de la mentalidad primitiva y, en particular, los memorables trabajos de LÉVY-BRUHL. Encontraremos, sin duda, a cada paso analogías entre el niño y el primitivo; pero no es buscándolas como las encontraremos, sino ante todo al estudiar al niño en sí mismo, sin presunciones de ninguna clase.

La técnica que hay que seguir para alcanzar las ideas reales de los niños sobre los sueños es más delicada que aquella que hemos empleado en nuestras precedentes investigaciones. Es probable, en efecto, que los niños pregunten mucho a propósito de sus sueños y que reciban las explicaciones más disparatadas, en particular en lo que concierne a las pesadillas. Por esto es preciso mantener constantemente la reserva e intentar confirmar cada resultado con preguntas complementarias.

El procedimiento que nos ha parecido más ventajoso consiste en un interrogatorio referido a cuatro puntos, en los cuales conviene conservar un orden fijo. El primer punto es el origen del

sueño. Se pregunta: "¿Sabes lo que es un sueño? ¿Sueñas por la noche? Bien, dime, ¿de dónde vienen los sueños?" En general esta pregunta basta para hacer hablar a los niños, en particular cuando los sueños vienen "de cabeza". Cuando el origen se tiene por exterior hay que continuar, hacerse explicar el "cómo", etcétera. Una respuesta particularmente equivocada es ésta: "Es la noche quien hace soñar." Algunos niños quieren decir simplemente que se sueña por la noche. Otros, por el contrario, admiten que la noche, es decir, un humo negro (véase cap. IX, § 2), provoca en la habitación (y no en la cabeza) la formación de los sueños, es decir, pequeñas imágenes engañosas. En resumen, hay que profundizar, pero sin sugerir nada por la pregunta misma, ni dejar al niño e impulsarlo al "no importaquismo".

Un segundo punto viene a completar el primero y proporcionarle un control indispensable: el lugar del sueño. Cuando el niño dice que los sueños vienen "de la cabeza", son posibles dos casos y son muy diferentes uno del otro. O bien el niño piensa que el sueño está en la cabeza, o bien supone que la cabeza produce un sueño en la habitación. Del mismo modo, cuando los sueños vienen de Dios o de la noche, pueden ser internos o externos. Es, pues, de toda necesidad saber dónde sitúa el niño los sueños. Hay en ello, además, una pregunta que es equivalente a las que se refieren al lugar del pensamiento y al lugar de los nombres, que hemos estudiado precedentemente. Pero en el caso de los sueños la pregunta es difícil de plantear. Se pregunta: "¿Mientras tú sueñas, dónde está el sueño?" Pero el peligro está, naturalmente, en que el niño, aun sabiendo que el sueño está en la cabeza, diga "delante" porque crea que se le pregunta dónde *parece* estar el sueño. La respuesta "delante de nosotros" significa, pues, ya que el sueño se concibe que está efectivamente delante de nosotros, ya que parece estar simplemente delante de nosotros. Por esto importa profundizar cuidadosamente este punto. Se dice: "sí, delante de nosotros; pero ¿es que está verdaderamente (o en verdad) delante de nosotros, o parece solamente estar delante de nosotros?" Con los pequeños se dice: "Pero es que está delante de nosotros, o no es verdad, se diría solo", etc. Pero la mayor parte de los niños que sitúan el sueño "delante de nosotros" son precisamente incapaces de esta distinción entre "estar" y "aparecer", por lo cual no comprenden la pregunta de control. Esto es lo que solamente hay que demostrar en cada caso particular.

De otra parte, importa comenzar el interrogatorio por el primer punto antes de preguntar "dónde están los sueños". De lo

contrario, puede haber sugestión por perseveración en el sentido de que el niño que sitúa el sueño "delante de nosotros" puede estar tentado a buscar seguidamente el origen del sueño en el exterior, aun cuando no lo hubiera hecho si se hubiese comenzado por plantearle la cuestión de origen.

El tercer punto es el del órgano del sueño. Se pregunta: "¿Con qué se sueña?" Y, finalmente, el cuarto punto es el del "por qué" de los sueños. Hay aquí una cuestión sugestiva, porque preguntar: "¿Por qué has soñado con tu mamá, o con la escuela?", etcétera, es suponer que hay una finalidad en esto. De hecho, los niños de edad superior a siete-ocho años nos han respondido con una explicación causal ("porque he pensado en ello durante el día", etcétera), mientras los pequeños han dado al "porqué" un sentido precausal. Debe, pues, mantenerse la pregunta.

Conviene observar que, para evitar las sugestiones por perseveración, sólo hemos interrogado sobre los sueños a niños a quienes no habíamos interrogado a propósito de los nombres, salvo dos o tres excepciones. Además, la mitad de ellos son diferentes de los que hemos interrogado sobre la noción del pensamiento.

Las respuestas que hemos obtenido pueden distribuirse en tres etapas bastante diferentes. En la primera etapa (alrededor de los cinco-seis años) el niño cree que el sueño viene de fuera, que se sitúa en la habitación y que por esto se sueña con los ojos. Además, el sueño está cargado de afectividad: los sueños vienen, frecuentemente, para "fastidiarnos", "porque hemos hecho cosas que no debemos hacer", etc. En la segunda etapa (siete-ocho años por término medio) el niño estima que el sueño viene de la cabeza, del pensamiento, de la voz, etc. Pero el sueño está en la habitación, delante de nosotros. Se sueña con los ojos: se mira un cuadro exterior. Exterior no quiere decir verdadero: el sueño es falso, pero consiste en una imagen que existe en el exterior, como la imagen de un ogro puede existir sin corresponder a nada. Finalmente, en la tercera etapa (alrededor de los nueve-diez años) el sueño viene del pensamiento, está situado en la cabeza (o en los ojos) y se sueña con el pensamiento, o también con los ojos, pero interiormente.

§ 1. **Primera etapa: el sueño viene de fuera y permanece exterior.** Según todas las verosimilitudes, la primera vez que el niño tiene sueños los confunde con la realidad. Al despertar, se sigue teniendo el sueño por verdadero, por objetivo, y, sobre todo, el recuerdo del sueño se confunde con los recuerdos

de la vigilia. Por lo que se refiere a las pesadillas esto parece claro. Es bien sabido el esfuerzo que cuesta con frecuencia calmar a un niño que sale de una pesadilla y la imposibilidad de substraerle a la creencia en la existencia de los objetos soñados. Por lo que se refiere a las confusiones del sueño con los recuerdos correspondientes del estado de vigilia, hemos recogido entre nuestros propios recuerdos infantiles algunos documentos muy típicos.

De uno de nosotros: "*He creído durante toda mi infancia haber realmente pasado bajo un tren. Recuerdo el lugar exacto de la aventura: un paso a nivel que existe efectivamente cerca de la casa de mis padres. En mi falso recuerdo, mi madre acababa de franquear este paso, llevando un bebé en un coche, cuando llegó sobre mí un tren a toda velocidad. No tuve más tiempo que el necesario para acostarme de espaldas y veo todavía pasar los vagones por encima de mi cabeza, a toda marcha. Me levanté sano y salvo y me reuní con mi madre. Tal es el falso recuerdo que he creído verdadero durante toda mi infancia. Sólo hacia los doce años, un día en que yo me alababa (¡por primera vez!) de haber pasado bajo un tren, mis padres me desengañaron. La precisión de este recuerdo me hace creer que se trata de un sueño que he debido de tener y que yo he amalgamado con la imagen de paso a nivel que conocía bien.*"

Asimismo, una de nuestras colaboradoras ha creído durante una buena parte de su infancia que sus padres habían intentado ahogarla en el mar. De nuevo en este caso, la precisión visual del recuerdo parece indicar que se trata de un sueño.

La señorita FEIGIN ha tenido la feliz idea de estudiar cómo el niño distingue poco a poco el sueño de la realidad. Ha encontrado que, hasta alrededor de los nueve años, los absurdos del sueño no eran invocados como criterio. Por el contrario, las contradicciones con los datos de la realidad, así como la confrontación con el pensamiento de otro, son invocados más pronto. Pero, en todos los casos, la información ha enseñado que la distinción del sueño y de la realidad no es siempre fácil y que los sueños emotivos, en particular, tienen tendencia a ser completamente confundidos con lo real.

¿Cómo, pues, se explicará el niño el sueño la primera vez que sepa distinguirlo de la realidad? Evidentemente se dirá que el sueño es una especie de realidad engañosa —lo mismo que una imagen de Epinal puede ser engañosa al representar cosas que no existen—, pero objetiva —como la imagen del libro está hecha de papel y de colores que existen realmente—. SULLY [1] cita esta expresión espontánea de un niño que no quería volver a una determinada habitación "*porque está llena de sueños*".

[1] *Etudes sur l'enfance*, trad. Monod, pág. 146.

BANF (4; 6) nos dice que el sueño es "*unas luces*" que están en la habitación. Estas luces son "*pequeñas lamparitas, como las de los velocípedos*" [como las linternas que se ven por las noches en las bicicletas]. Estas luces vienen "*de la luna. Se corta. Estas luces vienen durante la noche*". O dicho de otra manera: Banf atribuye las "luces" de que están hechos los sueños a la fuente luminosa más sorprendente: la luna, que se corta en cuartos.

HAD (6; 6). "—¿Tú sabes lo que es el sueño? —*Cuando se duerme y se ve alguna cosa.* —¿De dónde viene? —*Del cielo.* —¿Podemos verlo? —*No* [!]... *sí, cuando se duerme.* —¿Podría yo verlo si estuviera allí? —*No.* —¿Por qué? —*Porque usted no duerme.* —¿Podemos tocarlo? —*No.* —¿Por qué? —*Porque está delante de nosotros* [!]." Y todavía: "Cuando *se duerme, se sueña y se los ve* [los sueños]; *pero cuando no se duerme, no se los ve.*"

KUN (7; 4) dice que los sueños vienen "*de la noche.* —¿Dónde va esto? —*Todo por todas partes.* —¿Con qué se sueña? —*Con la boca.* —¿Dónde está el sueño? —*En la noche.* —¿Dónde ocurre? —*Todo por todas partes. En las casas, en las habitaciones.* —¿En qué sitio? —*En las camas.* —¿Se puede verlo? —*No, porque está solamente en la noche.* —¿Se vería que tú sueñas? —*No, porque está cerca de nosotros.* —¿Se podría tocarlo? —*No, porque se duerme cuando se sueña.* —¿El sueño es pensamiento? —*No.* —¿Dónde se encuentra? —*En la noche.* —¿Dónde? —*Cerca de nosotros.* —¿Es pensamiento con el cual se reflexiona? —*No.*" Y todavía: "—¿Se puede verlo? —*No, porque si se le mira, se marcha.*"

SCI (6; 0). "—¿De dónde vienen los sueños? —*De la noche.* —¿Qué es esto? —*Es la tarde.* —¿De qué es la noche? —*Es negra.* —¿Cómo se hacen los sueños? —*Se hacen cuando se tienen los ojos cerrados.* —¿Cómo ocurre? —*No sé.* —¿Dónde se hacen los sueños? —*Allá fuera* [señala la ventana]. —¿De qué son los sueños? —*Negros.* —Sí, pero ¿de qué? —*De luz.* —¿De dónde viene? —*De las luces de fuera.* —¿Cómo es eso? —*Las hay allá* [señala los reverberos]. —¿Por qué se hacen sueños? —*Porque es la luz quien los hace.*" (Véase, a propósito de la luz, lo que nos ha dicho Sci de la visión, cap. I, § 2). Sci nos dice luego que el sueño viene "*del cielo.* —¿Quién los envía? —*Las nubes.* —¿Por qué las nubes? —*Ellos vienen.*" En efecto, es una creencia frecuente que la noche viene de las nubes. (Véase cap. IX, § 2.) Sci vuelve aquí a su idea de que el sueño es debido a la noche.

BOURG (6; 0). "—¿Cuándo sueñas? —*Por la noche.* —¿Dónde está el sueño cuando tú sueñas? —*En el cielo.* —¿Y luego? —... *Viene por la noche.* —¿Puedes tocar el sueño? —*No, no se le ve, y luego* [porque] *dormimos.* —¿Y si no durmieras? —*No, porque el sueño no se ve.* —Cuando tú duermes, ¿puede alguien ver tu sueño? —*No, porque se duerme.* —¿Por qué no se le ve? —*Porque es de noche.* —¿De dónde vienen los sueños? —*Del cielo.*" Para que haya un sueño, es, pues, necesario que haya alguna cosa en la habitación. Pero no se ve esta cosa, porque se está dormido y porque es de noche. Pero, en verdad, podría verse.

BARB (5; 6). "—¿Has soñado ya? —*Sí, he soñado que tenía un agujero*

en la mano. —¿Son verdaderos los sueños? —*No, son imágenes que vemos* [!] —¿De dónde vienen? —*De Dios.* —Cuando sueñas ¿tienes los ojos abiertos o cerrados? —*Cerrados.* —¿Puedo yo ver tu sueño? —*No, usted está demasiado lejos de mí.* —¿Y tu mamá? —*Sí, pero ella enciende.* —¿El sueño está en tu habitación o en ti? —*Sí, no está en mí, sin esto yo no lo vería* [!]. —Y tu mamá, ¿podría ver? —*No, ella no está en la cama. Sólo está mi hermanita, que duerme conmigo.*"

ZEUG (6; 0). "—¿De dónde vienen los sueños? —*Vienen de la noche.* —¿Cómo? —*No lo sé.* —¿Qué quiere decir que vienen de la noche? —*La noche lo hace.* —¿El sueño se hace solo? —*No.* —¿Qué cosa lo hace? —*La noche.* —¿Dónde está el sueño? —*En la habitación, él se hace.* —¿De dónde viene la noche? —*Del cielo.* —¿Había en el cielo un sueño hecho? —*No.* —¿Dónde se ha hecho? —*En la habitación.*"

RIS (8; 6) F. "—¿De dónde vienen las sueños? —*De la noche.* —¿Dónde está el sueño mientras tú sueñas? —*En mi cama.* —¿Dónde? —*En la habitación. Muy cerca, al lado.* —¿De dónde viene el sueño? —*De la noche.* —¿Lo habría yo visto si hubiera estado cerca de ti? —*No.* —¿Y tú lo ves? —*No* [¡véase Bourg!]. —Entonces, ¿qué es? —... —¿Está hecho de algo o de nada? —*De algo.* —¿De papel? —[Ríe.] *No.* —¿De qué? —*De palabras.* —Y las palabras ¿de qué son? —*De voz.* —¿De dónde viene la voz del sueño? —*Del cielo.* —¿De dónde en el cielo? —... —¿Cómo se ha hecho en el cielo? —... —¿Ha venido solo o alguna cosa lo ha enviado? —*Ha venido solo.* —¿Por qué se sueña? —*Cuando se piensa en alguna cosa.*" ¡Ris es, pues, avanzada! Pero asimila el pensamiento a la voz y continúa creyendo que el sueño viene del exterior. "—¿De qué es la voz? —*De aire.* —¿De dónde viene? —*Del aire.* —¿Y el sueño? —*Del cielo.*"

MONT (7; 0) declara que las cosas que ve en sueños están "*contra la pared.* —¿Las vería yo si estuviera allí? —*Sí.* —¿De dónde vienen? —*De fuera.* —¿Quién las envía? —*Unos señores.* —¿En qué sueñas? —*En un señor aplastado.* —¿Este sueño estaba delante de ti, o dentro de ti? —*Delante de mí.* —¿Dónde? —*Bajo mi ventana* —¿Lo habría visto yo si hubiera estado allí? —*Sí.* —¿Y tu mamá? —*Sí.* —¿Lo habrías visto por la mañana? —*No.* —¿Por qué? —*Porque era un sueño.* —¿De dónde viene este sueño? —... —¿Lo has hecho tú o algún otro? —*Algún otro.* —¿Quién? —*Un señor que conoce mi papá* [el señor aplastado]. —¿Hace él todos los sueños? —*Una vez.* —¿Y los otros? —*Los otros señores.*"

ENGL (8; 6). "—¿De dónde vienen los sueños? —*No sé.* —Di lo que creas. —*Del cielo.* —¿Cómo ocurre esto? —... —¿Dónde llegan? —*A la casa.* —Mientras se sueña, ¿dónde está el sueño? —*A nuestro lado.* —¿Tienes los ojos cerrados cuando sueñas —*Sí,* —Dónde está el sueño? —*Encima.* —¿Se puede tocar? —*No.* —¿Y ver? —*No.* —¿Podría verlo alguien a tu lado? —*No.* —¿Con qué se sueña? —*Con los ojos.*"

Hemos tenido que multiplicar estos ejemplos para mostrar cómo estas respuestas, tan diversas en el detalle, permanecen constantes en su fondo. Para todos estos niños, el sueño es, en efecto, una imagen o una voz que viene del exterior a colocarse

ante nuestros ojos. Esta imagen no es verdadera, en el sentido de que no representa sucesos reales, pero existe objetivamente como imagen: es exterior al niño y no tiene nada de objeto mental. Es necesario precisar en algunas palabras la naturaleza de esta creencia.

En primer término, señalemos nuestra pregunta: "Podrías ver el sueño, alguien a tu lado?" A esto, los niños más realistas, como Had y Mont, responden que sí. Y es que ellos se representan el sueño como una imagen completamente hecha, que emana de las cosas en las cuales se sueña y que viene a ponerse a nuestro lado. Otros, por el contrario, como Bourg, Engl, etc., responden que no. Pero, cosa interesante, admiten que ellos tampoco ven "el sueño". Y es que, en el momento en que les planteamos la pregunta, piensan, no en las sensaciones propiamente dichas, que constituyen lo que se ve en el sueño, sino en alguna cosa que, digámoslo así, fabrica el sueño en la habitación. "No se ve el sueño, dice Bourg..., porque es de noche." Aquí el niño es menos realista. Lo que sitúa en la habitación es simplemente la causa del sueño. ¿Quiere esto decir, que localiza las imágenes en la cabeza? De ningún modo. Aunque sepan responder que tienen los ojos cerrados, estos niños creen todos ver "con los ojos" las imágenes que fabrica en el exterior la causa del sueño. Hay al lado de ellos como una presencia, que obra sobre sus ojos, pero que es invisible a todos. Es éste un primer grado de subjetivismo, si se comparan estos niños a Mont y su grupo, pero es siempre realismo. Si se los compara con los estados siguientes, los niños del primer grupo son todavía víctimas de un realismo primario; los del segundo grupo, de un realismo debido a las necesidades de la explicación, es decir, de un realismo más derivado. Por otra parte, las dos variedades de respuestas deben evidentemente coexistir en cada niño.

Desde el punto de vista de la localización del sueño, estos dos grupos de respuestas corresponden a dos clases distintas de creencias. Según ciertas creencias (Mont, etc.), el sueño está localizado en el lugar adonde él nos transporta: si se sueña con un señor que está en la calle, el sueño está en la calle, "bajo mi ventana". Y, sin embargo, no hay en ello nada de verdad, porque es un sueño, es decir, una imagen falsa. Pero la imagen, como tal imagen, existe materialmente "bajo mi ventana". Hay, pues, realismo primario o confusión del "ser" y del "parecer": el sueño parece estar en la calle, luego está en la calle. Pero hay que insistir mucho sobre esto; esta confusión no es jamás pura en los niños que saben que el sueño es engañoso. O dicho de otra

manera, los mismos niños que localizan el sueño en la calle lo creen también (por participación y con menosprecio de las contradicciones) en la habitación. Este es el caso de Mont, que sitúa los sueños a la vez "contra la pared" de su habitación y en la calle. Volveremos a encontrar casos iguales inmediatamente (véase los casos de Metr y de Giamb), de tal suerte que es inútil insisir en ello por ahora.

La segunda variedad de creencias consiste simplemente en admitir que el sueño está en la habitación. Hay en ello un realismo mucho más interesante, ya que no depende directamente de las ilusiones del sueño mismo. Parece, en efecto, que los niños deberían situar los sueños o en las cosas, por realismo primario (como lo hace parcialmente Mont), o en la cabeza. De hecho, los niños sitúan el sueño a su lado, porque están a la vez lo bastante avanzados para no creer ya en la verdad del sueño, pero no lo bastante para concebir las imágenes como representaciones subjetivas e internas. Situar el sueño en la habitación es, pues, una transacción entre el realismo integral y el subjetivismo. Esto no es ya confundir el "ser" y el "parecer", pero es no comprender todavía la interioridad de las imágenes.

Ahora bien: esta creencia en la exterioridad de las imágenes que constituyen el sueño es muy resistente. Se podría, a primera vista, admitir que los niños nos han comprendido mal y han creído que les preguntábamos dónde parece estar el sueño. Pero no ocurre esto. Barb, por ejemplo, después de haber definido el sueño: "imágenes que se ven", rechaza claramente, a pesar de nuestra sugestión, situar estas imágenes en él: "No está en mí (el sueño), sin esto yo no lo vería". He aquí un caso decisivo, porque se trata de un niño avanzado, que está en el momento de desembarazarse de las creencias del primer grado y que hace casi epontáneamente la hipótesis —para rechazarla por otra parte— de que el sueño está en él:

METR (5; 9). "—¿De dónde viene el sueño? —*Pienso que se duerme de tal modo bien, que se sueña.* —¿Viene de nosotros o de fuera? —*De fuera.* —¿Con qué se sueña? —*Yo no lo sé.* —¿Con las manos? —... —¿Con nada? —*Sí, con nada.* —Cuando estás en la cama y sueñas, ¿dónde está el sueño? —*En mi cama, en el cobertor. No lo sé. Si estuvieran en mi vientre* [!], *estarían los huesos y no se vería.* —¿Está allí el sueño cuando tú duermes? —*Sí, está en mi cama, a mi lado.*" Intentamos sugestionar a Metr: "—¿Está el sueño en la cabeza? —*Yo estoy en el sueño: él no está en mi cabeza* [!]. *Cuando se sueña no se sabe que se está en la cama. Se sabe que se anda. Se está en el sueño. Se está en la cama y no se sabe que se está en ella.* —¿Pueden dos personas tener el mismo sueño? —*No hay nunca dos sueños* [idénticos]. —¿De dónde vienen

los sueños? —*No lo sé. Ellos se hacen.* —¿Dónde? —*En la habitación y luego vienen hacia los niños pequeños. Vienen solos.* —Cuando tú estás en la habitación ves el sueño. Luego si yo estuviera también en la habitación, ¿lo vería? —*No, los señores no sueñan nunca.* —¿Dos personas pueden tener el mismo sueño? —*No, nunca.* —Cuando el sueño está en la habitación, ¿está cerca de ti? —*Sí, allí* [30 cm. ante sus ojos]."

Este caso es notable. Contiene una afirmación decisiva: "Yo estoy en el sueño: él no está en mi cabeza". O dicho de otro modo: yo estoy encajado en la totalidad del sueño y no puedo contener al mismo tiempo esta totalidad en mí. Esta palabra y el comentario que la sigue inmediatamente son altamente instructivos. De una parte, Metr (que, digámoslo de paso, sólo posee una sola palabra para "creer" y "saber"), da, como prueba de que el sueño no está en él, el hecho de que él, Metr, está "en su sueño". Y, para demostrar que está en su sueño, añade que, al soñar, "sabe", es decir, cree que marcha, etc. De otro modo: aun sabiendo que el sueño es engañoso (y admitiendo que sólo él ve el sueño), Metr se cree representado en su sueño, a título de imagen quizá, pero de imagen que emana de él. Como Mont, Metr cree que hay participación entre la imagen soñada y la cosa misma. Metr está, por otra parte, exactamente en el mismo caso, desde el punto de vista de su argumentación, que un niño del segundo grado, Fav, que estudiaremos en seguida. De todos los casos vistos hasta ahora deducimos, pues, en lo que concierne a la localización de las imágenes, que el sueño está concebido como un cuadro situado a nuestro lado, pero como un cuadro que participa de las cosas que representa y, por consecuencia, que emana del lugar mismo donde están las cosas.

Pasemos a un segundo punto: la sustancia del sueño. Las contestaciones de los niños de la primera etapa son, a este respecto, idénticas a las del segundo, salvo en un solo caso, aquel en que el sueño es considerado como siendo de "noche" o de "negro". Esta afirmación está ligada directamente a la creencia en el origen exterior del sueño: el sueño viene de fuera, de la noche (es decir, de un humo negro), luego es "de noche". En los otros casos, tiene por sustancia el cuerpo que posee en más alto grado sus atributos. Los niños que han sido arrastrados por el carácter visual de los sueños —y son, con mucho, los más numerosos—, estiman que el sueño es de "luz". Los que han oído voces en sueños lo consideran como "palabras", es decir, en último término, como "aire".

Si pasamos ahora al origen del sueño, hallamos dos clases de respuestas, que coexisten en la mayor parte de los niños. Son,

de un lado, las respuestas que no proporcionan explicación propiamente dicha o proporcionan una explicación que amplía simplemente lo que el niño piensa de la substancia del sueño. El niño dirá, por ejemplo, que el sueño sale "del cielo", "de fuera", "de la noche", "de la habitación", otras tantas afirmaciones que valen aproximadamente lo mismo. Cuando el niño insiste sobre el carácter luminoso del sueño, recurre, para explicar los orígenes, a fuentes de luz como la luna o los reverberos.

De otro lado, y esto es más interesante, ciertos niños parecen creer que son las personas en quien se sueña las que producen el sueño. Por esto, Mont parece admitir que es el señor en quien ha soñado (el señor aplastado, que es un conocido de su padre), quien ha producido el sueño. La señorita RODRIGO, que ha propuesto nuestras preguntas a una centena de niños españoles, ha obtenido un gran número de respuestas, según las cuales no son sólo Dios o el diablo quienes envían los sueños (lo que no prueba todavía nada), sino sobre todo "los lobos" (el niño ha soñado con lobos), "el rey" (el niño ha soñado con él), "los hombres", "los pobres" (el niño ha soñado con bohemios), etc. Parece, pues, haber en ello de nuevo participación entre la persona con quien se sueña y el sueño mismo, o, dicho de otro modo, parece que la persona con quien se sueña sea en parte causa del sueño, aunque no apareciendo en el sueño de carne y hueso.

Pero guardémonos, sobre este punto, de prestar al niño una teoría sistemática e intentemos destacar el verdadero alcance de estas respuestas. Conviene antes tratar el "porqué" de los sueños. Parece, en efecto, como vamos a intentar demostrar, que los sueños son considerados por ciertos niños como una especie de castigo y que este carácter de sanción es el que lleva a los niños a suponer que las personas en quien se sueña no son ajenas a la génesis del sueño. He aquí unos ejemplos:

SCI (6; 0), como hemos visto, atribuye los sueños a los reverberos, pero esto no le impide conceder intenciones a los sueños: "—¿Por qué tenemos sueños? *—Porque los hace la luz.* —¿Por qué? *—Porque ellos* [los sueños] *quieren venir.* —¿Por qué? *—Para fastidiarnos.* —¿Por qué? *—Porque nos despiertan.*"

BAG (7; 0). "—¿De dónde vienen los sueños? *—Es la noche. De Dios. Dios los hace venir.* —¿Cómo? *—Desciende la noche y él nos habla en los oídos.* —¿Cómo se hace el sueño? *—Se hace con palabras...* —¿De qué es el sueño? *—De letras*". Preguntamos a Bag uno de sus sueños: ha soñado con ladrones. "—¿De dónde venía este sueño? *—De Dios.* —¿Por qué Dios te ha enviado este sueño? *—Porque es una desgracia. Porque no he sido bueno.*" "—¿Qué has hecho para tener un sueño? *—He hecho cosas malas. He hecho llorar a mamá. La he hecho correr alrededor de*

la mesa." Este último rasgo no es obtenido de un sueño, nos dice Bag, sino de la realidad: Bag, a continuación de una tontería cualquiera ¡ha intentado, para escapar de su madre, "correr alrededor de la mesa"!

GIAMB (8; 6). "—¿De dónde vienen los sueños? *—Es cuando se ha hecho alguna cosa y se sabe de ella muchas veces.* —¿Qué es lo que esto quiere decir? *—Hemos hecho alguna cosa, y soñamos con ella todos los días.*" Giamb parece, pues, pertenecer al segundo grado, pero vamos a ver cómo está entre los dos: este sueño es, a la vez, de origen interno y externo. "¿Dónde está el sueño mientras soñamos? *—Cuando hemos hecho alguna cosa.* —Cuando sueñas, ¿dónde estás? *—En la cama.* —¿Dónde está el sueño? *—Con nosotros.* —¿Dónde? *—En la casa, donde hemos hecho alguna cosa* [!]. —¿Dónde está el sueño? *—En la habitación.* —¿Dónde? *—En la cama.* —¿Dónde? *—Encima, por toda la cama.* —¿De dónde viene el sueño? *—De donde hemos estado paseando.* —Cuando sueñas con la señorita S. [la institutriz], ¿de dónde viene el sueño? *—De la escuela.* —¿Qué es lo que ha hecho este sueño? *—Quizá estamos en la clase, luego hemos hecho algo y soñamos con ello.* —¿Por qué sueñas con muchachos? [ha soñado con sus camaradas]. *—Porque han hecho cosas que no debían hacer.* —¿Por qué has soñado con ellos? *—Porque han hecho cosas que no debían hacer.* —¿Qué es lo que hace los sueños? *—Lo que hemos visto mientras soñamos.* —¿Con qué cosas soñamos? *—Con los ojos.* —¿De dónde viene el sueño? *—De los alumnos que lo han hecho. Los alumnos que lo han hecho.* —¿Sale de la cabeza el sueño o de fuera? [¿Sugestionamos, pues, a Giamb?] *—De la cabeza.* —¿Por qué de la cabeza? *—Porque hemos hecho cosas que no debíamos hacer.* —¿Quién te ha dicho que soñamos aquellas cosas que no debíamos hacer? *—Porque a veces se tiene miedo.* [El miedo se siente como sanción]." Un momento después planteamos esta sugestiva pregunta: "—¿Quién envía los sueños? *—Los muchachos que nos han hecho hacer soñar.*"

Se ve claramente, en estos ejemplos, que el sueño no es para el niño un fenómeno cualquiera, sino un acontecimiento cargado de afectividad. Puede suceder que ciertos padres cometan la tontería de sacar partido del sueño de sus hijos para hacerles creer en un castigo, pero en los casos que acabamos de citar la creencia del niño en la intencionalidad de los sueños parece muy espontánea: Sci, por ejemplo, no mezcla al sueño ninguna idea moral, pero lo considera dotado de intenciones; Giamb liga su sueño a faltas que no ha cometido él mismo, y ve en el miedo que provoca el sueño la prueba de su carácter moral. Ahora bien: de esta intencionalidad a la idea de que el sueño emana de las personas en quien se sueña sólo hay un paso. Este paso lo franquea Giamb, aunque este niño pertenezca casi a la segunda etapa.

Pero, por otra parte, las respuestas de Giamb se parecen singularmente a las de Mont y de Metr, que hemos citado antes. Lo que constituye el nudo de los propósitos de Giamb, como los de

Mont, es, en efecto, un realismo de imagen, análogo al realismo nominal, y tal que la imagen es concebida como necesariamente ligada a la cosa que representa. En efecto, Giamb, por más que diga que el sueño viene de que "sabemos alguna cosa", y por más que acepte nuestra sugestión, según la cual el sueño sale de la cabeza, no sitúa menos el sueño en la habitación y en el lugar mismo "donde se ha hecho alguna cosa", es decir, en el sitio donde está la cosa con que se sueña. Es más, admite que las personas con quien se sueña son causa del sueño, porque ellas han hecho "cosas que no debían hacer". El sueño, dice Giamb, viene "de los alumnos que lo han hecho".

En resumen, y para no tomar de estas respuestas más que su carácter negativo, sin conceder teoría sistemática al niño, se puede deducir esto. El niño, aun considerando el sueño como falso, es decir, como una imagen que se pasea ante nosotros para ilusionarnos, continúa, no obstante, admitiendo que la imagen forma parte de la persona que representa y emana materialmente de los hechos que han sido vistos. Lo mismo que la palabra está ligada a la cosa nombrada y está situada a la vez en ella y cerca de nosotros, la imagen participa de la persona imaginada y está situada a la vez en ella y en nuestra habitación. Hay confusión entre signo y lo significado. No pensamos, pues, que el niño considere la persona en quien sueña como la causa consciente y como la única causa del sueño: creemos simplemente que el niño no tiene todavía la capacidad de concebir como interna, y como producida por el pensamiento, la imagen de una persona que efectivamente ha visto. Concibe esta imagen como emanada de la persona a la manera como los nombres emanan de las cosas (cap. II), y esto tanto más cuanto que razones afectivas y morales hacen pensar al niño que esta imagen no nos persigue por casualidad, sino para castigarnos.

Estas razones de orden afectivo son las que explican que los niños atribuyan la participación de las imágenes en que sueñan casi siempre a personas y no a cosas. Cuando el niño dice que la luna o la noche envían los sueños, no ha soñado con la luna o la noche; al contrario, cuando dice que tal persona ha enviado un sueño es que ha soñado con ella. Ahora bien: evidentemente, es más fácil conservar la actitud del realismo de las imágenes frente a las personas que a las cosas: la imagen de una persona está más cargada de afectividad que la de una cosa, y de este modo parece emanar mucho más de la persona representada que la imagen de un objeto parece emanar de él. La actitud de los niños con respecto a los cuadros es, en efecto, bien conocida.

DAN, niño de catorce años que citaremos inmediatamente, recuerda haber creído en su infancia "*que las estatuas y las imágenes de las personas no eran vivas, pero podían pensar y ver. No estaba solo cuando había un grabado en la habitación.*

DEL (6; 6) (véase *L. P.*, pág. 269), ante una estatua: "¿Está muerto?"

DAR (2; 0) se pone a llorar porque acaba de caer al suelo una fotografía colgada en la pared, y dice que las señoras se han hecho daño al caer.

En resumen, aparte de las razones afectivas que acabamos de recordar, la participación de las imágenes y de las personas representadas debe ser concebida sobre el mismo tipo que la participación de los nombres y de las cosas nombradas. Vistas de este modo, las creencias infantiles que hemos estudiado parecen fáciles de interpretar. La interpretación que proponemos es, por otra parte, tanto más aceptable cuanto que, en sus primeros sueños, todos los niños los consideran como verdaderos. Contribuyen en gran parte el medio social y los padres a sacar al niño del error. Sin esta influencia, la participación entre las personas vistas en sueño y las personas reales sería mucho más viva.

¿Es posible, sin embargo, encontrar niños que admitan sistemáticamente tales participaciones y que crean también sistemáticamente en sus sueños, a riesgo de ponerlos en otro plano que la realidad? Sully dice que esto "parece probado" (trad. Monod., pág. 147). Nosotros sólo podemos citar un caso favorable, y aun este caso es muy dudoso, porque en él sólo se trata de recuerdos. Es necesario, no obstante, mencionarlo, porque podría adquirir valor si alguien tuviera la fortuna de hallar por observación directa cosas análogas.

DAN (14; 0) ignora cuanto se refiere a la sociología de los pueblos primitivos y pertenece a una familia ajena a toda superstición. Está ligado a uno de nosotros por lazos de confianza y de amistad, que excluyen toda deformación intencionada. Nos cuenta sus recuerdos de la infancia. Los sueños, para él "*eran verdaderos*". Constituían "*como otro mundo. Todos se acostaban* [en realidad] *hacia la misma hora y se iban, o bien, todo cambiaba*". Dan sabía que permanecía en su cama, "*pero todo yo estaba fuera*". (Veremos las mismas expresiones en un niño de ocho años, Fav, en el próximo párrafo.) El mundo de los sueños estaba dividido en países y Dan afirma que se podían encontrar los mismos sitios, de un sueño al otro. "*Tenía muy a menudo el mismo sueño, sobre los gatos. Había una pared, un trenecillo, muchos gatos sobre una pared y todos los gatos me corrían después.*" Este sueño de los gastos asustaba a Dan. Pero para volver al mundo real tenía un procedimiento, que empleaba en su sueño mismo. "*Me tiraba al suelo* [en sueños]. *Entonces me despertaba. Tenía todavía mucho miedo* [una vez despierto]. *Tenía la idea de que había sido comido por los gatos*". Cosa interesante, Dan se servía de estas ideas

para explicar ciertos relatos que oía, e inversamente se servía de estos relatos para coordinar su mundo de los sueños. Por esto se explicaba, como casi todos los niños que hemos interrogado sobre ello, que las hadas, los ogros, etc., debieron de existir antes, puesto que se hablaba todavía de ellos en los cuentos de hoy. Ahora bien, se decía Dan, este mundo de las hadas sobrevivía en el mundo de los sueños. En particular, el viaje por el cual abandonamos nuestra cama para alcanzar el sueño, "*esto había que hacer con los cuentos de hada*". "Los viajes instantáneos" de los cuentos habían debido de ser reales en otros tiempos, puesto que eran posibles en sueño.

Además, Dan ha tenido, como niño, la idea, que está ligada a los sentimientos de extrañeza y de despersonalización que presentan muchos niños, que todo debía ocurrir necesariamente, que todo estaba decidido previamente, que no se es responsable y que los castigos no deberían existir. Ahora bien, Dan atribuía la misma propiedad al mundo de los sueños: todos los acontecimientos ocurrían necesariamente, pero sin relación con el mundo real. Era "*como una doble vida*", pero una vida regulada por anticipado independientemente de la voluntad del soñador.

En fin, lo que parece mostrar que estas afirmaciones han correspondido a creencias efectivas en el espíritu de Dan niño (y no son únicamente sistematizaciones debidas a la retrospección de Dan a los catorce años), es que esta creencia en el país de los sueños ha desaparecido súbitamente, en el momento en que Dan ha llegado a la escuela y ha frecuentado el trato con otros niños. Dan recuerda, en efecto, haberse preguntado si sus camaradas iban también al país de los sueños, y, como comprobó que no, su propia creencia se perdió definitivamente.

No podemos saber lo que hay de cierto en estos recuerdos de Dan. Pero podemos ver en ellos el indicio de que, sin el medio social adulto, los niños tendrían acerca de los sueños concepciones que testimoniarían participaciones mucho más fuertes todavía que aquellas cuyo análisis acabamos de hacer. Pero, cualquiera que sea la extensión de estas participaciones (que difícilmente podemos alcanzar en el niño directamente, a causa de su tonalidad afectiva), queda establecido que, durante el primer grado, las imágenes del sueño se conciben como exteriores al espíritu y emanando de fuera, ya de las personas y de las cosas mismas, ya de materias como la noche, la luz, etc.

§ 2. **Segunda etapa: el sueño viene de nosotros, pero nos es exterior.** La mejor prueba del buen fundamento de las interpretaciones que preceden es la existencia de la segunda etapa. Esta etapa es, desde cierto punto de vista, más interesante que la primera, porque nos muestra el realismo infantil bajo su forma más tenaz y más evolucionada. Los niños de esta etapa, en efecto, han descubierto o aprendido que el sueño viene de

nosotros, del pensamiento, de la cabeza, etc. Pero, como no llegan a comprender que una imagen pueda ser "exterior" en el momento en que se la mira, la sitúan, como en la primera etapa, en la habitación, al lado nuestro.

Parece que, en un gran número de casos, el niño llega por sí mismo a la idea de que sueña con la cabeza y con el pensamiento. Las contradicciones del sueño con la realidad obligan, en efecto, poco a poco al niño a distinguir la imagen de la cosa representada, y a considerar de este modo la imagen, si no como un objeto mental, al menos como un objeto desligado de lo real y ligado a la voz, a la vista, al pensamiento, etc. Es la misma evolución que hemos comprobado con motivo de los nombres, cuando los nombres vienen a desligarse de la cosa nombrada.

He aquí algunos casos intermedios entre la primera y la segunda etapas, en los cuales creemos discernir tanteos espontáneos para desembarazarse de la idea de un origen externo del sueño:

HORN (5; 3). "—¿Sabes lo que es un sueño? —*Sí. Es cuando se ve gente.* —¿Dónde está el sueño? —*En el humo.* —¿En qué humo? —*En el humo que sale de nuestro colchón.* —¿De dónde vienen los sueños? *Vienen de aquí* [señala su vientre]. —Entonces ¿cómo es que está en el colchón mientras se sueña? —*Porque lo sabemos.*" Horn agrega que el sueño viene ante los ojos, a algunos centímetros. Horn no cree que se piensa con la boca, pero localiza el pensamiento en el tórax. El humo al que asimila el sueño ¿es, pues, la respiración? La comparación del caso de Horn con el de Ris (§ 1) y el de Falq (cap. I, § 3) parece indicar que sí, siendo considerado el suelo, en cuanto pensamiento, como voz, aire y soplo respiratorio.

DUG (6; 6). "—¿Qué es un sueño? —*Soñamos por la noche. Pensamos en alguna cosa* [!]. —¿De dónde viene? —*No lo sé.* —¿Qué es lo que tú crees? —*Nosotros los hacemos* [!]. —¿Dónde está el sueño mientras soñamos? —*Fuera.* —¿Dónde? —*Aquí* [señala la calle, a través de la ventana]. —¿Por qué fuera? —*Porque se ha levantado.* —¿Y luego? —*Se ha marchado.* —Mientras se sueña, ¿dónde está? —*En nuestra casa.* —¿Dónde? —*En nuestra cama.* —¿Dónde? —*Muy cerca.* —Si estuviera allí ¿lo vería? —*No... sí, porque usted estaría muy cerca de la cama.* —¿De dónde viene el sueño —*De ninguna parte* [!]. —¿De dónde salen? —*De nuestra cama.* —¿Cómo han venido a ella? —*Porque soñamos.* —¿Dónde se hace el sueño? —*En la cama.* —¿Cómo? —*Porque hay viento* (véase Horn). —¿De dónde viene este viento? —*De fuera.* —¿Por qué? —*Porque está la ventana abierta.* —¿Por qué se sueña? —*Porque ayer* [la víspera] *hemos estado en el baño y hemos tenido miedo.* —¿Hay alguna cosa que envía el sueño? —*Sí, los pájaros.* —¿Por qué? —*Porque aman mucho el viento.*" Dug nos cuenta entonces que ha soñado con soldados. "—¿De dónde venía este sueño? —*De fuera.* —¿De dónde? —*De lejos, de aquí* [señalando por la ventana]. —¿Por qué? —*Porque hay viento.* —¿Qué es lo

que envían los sueños? —*El viento.* —¿Y luego? —*Los pájaros* —¿Y luego? —*Las palomas.* —¿Y luego? —*Nada más.* —¿Por qué las palomas? —*Porque están muy contentas si hace viento.* —Las palomas ¿envían expresamente los sueños? —*No.* —¿Saben que los envían? —*No.* —Entonces ¿por qué envían los sueños? —*Por que hay viento.* —¿Es la paloma quien hace el sueño? —*Sí.* —¿Cómo? —*Porque lleva el viento.* —Si no hay viento, ¿se puede soñar? —*No, porque el sueño no se logra.*"

Estos casos singulares evocan las explicaciones que los niños del final de la primera y del principio de la segunda etapas dan del fenómeno del pensamiento: el pensamiento es voz, es decir, aire y humo, y es, a la vez, externo e interno (véase Rou, etcétera, § 1, cap. I, y Falp, § 3). Es interesante observar que Dug, como los niños que empiezan a destacar de las cosas el nombre para hacer de él un objeto mental, declara primero que el sueño no está en "ninguna parte", para caer en seguida en el realismo de la primera etapa.

He aquí otros casos intermedios entre la primera y la segunda etapas:

PIG (9; 6). —"¿De dónde vienen los sueños? —*Cuando se duerme se cree que hay alguien a nuestro lado. Cuando se ve alguna cosa por el día, se sueña con ella por la noche.* —¿Qué es el sueño? —*Alguna cosa.* —¿De dónde viene? —*No sé. Viene solo.* —¿De dónde? —*De nada.* —¿Dónde se hace? —*En la habitación.* —¿Dónde? —*Donde nos acostamos.* —¿Dónde se hace, en la habitación o en ti? —*En mí.... afuera.* —¿Qué es lo que tú crees? —*Fuera.* —¿Dónde está, fuera de ti o en ti? —*A mi lado.* —¿Dónde? —*En mi habitación.* —¿A qué distancia? [Señala a 30 cm de sus ojos]."

DUS (9; 0) es un caso análogo. Cree también que el yo toma parte en la formación del sueño. "—¿De dónde vienen los sueños? —*Cuando se está enfermo.*" Pero el origen del sueño es también exterior a nosotros. "—¿De dónde vienen los sueños ?—*Vienen de fuera de nosotros.*" Soñamos "*con la boca*", pero el sueño está "*en la cama.* —¿Dónde? ¿En la cabeza o fuera? —*Fuera*".

En resumen, de una parte, el sueño es exterior al cuerpo; de otra, su origen es a la vez interno (la boca) y externo. Este hecho se corresponde con lo que hemos visto de los niños que pretenden pensar con la boca y considerar el pensamiento como idéntico al aire exterior. En cuanto a Pig, marca un gran progreso sobre la primera etapa al admitir que soñamos cosas vistas y que de este modo tomamos parte en la formación de nuestros sueños, pero aún está alejado de la idea de que el sueño viene de nosotros, es decir, que tiene origen interno.

Pasemos ahora a los casos francos de la segunda etapa: el sueño viene de nosotros, pero es exterior mientras soñamos.

SCHI (6; 0) es un muchachito muy inteligente y que ha contestado a nuestras preguntas con vivo interés. Por esto sus respuestas tienen un valor especial. "—¿Has soñado ya? ¿Qué es un sueño? —*Durante la noche se piensa* [!] *en alguna cosa.* —¿Con qué se sueña? —*Con el alma, el pensamiento.* —¿De dónde viene el sueño? —*Durante la noche. Es la noche quien nos representa el sueño.* —¿Qué quiere decir esto? ¿Dónde está el sueño mientras soñamos? —*Está en nuestra...* [iba a decir "cabeza"], *está entre la noche y nuestra cabeza* [!]. —Mientras sueñas, ¿cómo tienes los ojos, abiertos o cerrados? —*Cerrados.* —Entonces ¿dónde está el sueño? —*Cuando se ve negro es cuando el sueño viene.* —¿Dónde está? —*Mientras no dormimos está en nuestra cabeza. Mientras dormimos sale* [!]. *Cuando es de noche, hace noche, pero mientras dormimos* [no] *hace ya noche.* —Cuando sale, ¿dónde está? —*Ante los ojos y va contra la pared.* —¿Lo vería tu papá? —*No.* —¿Solamente tú? —*Sí, porque soy yo quien duerme.*"

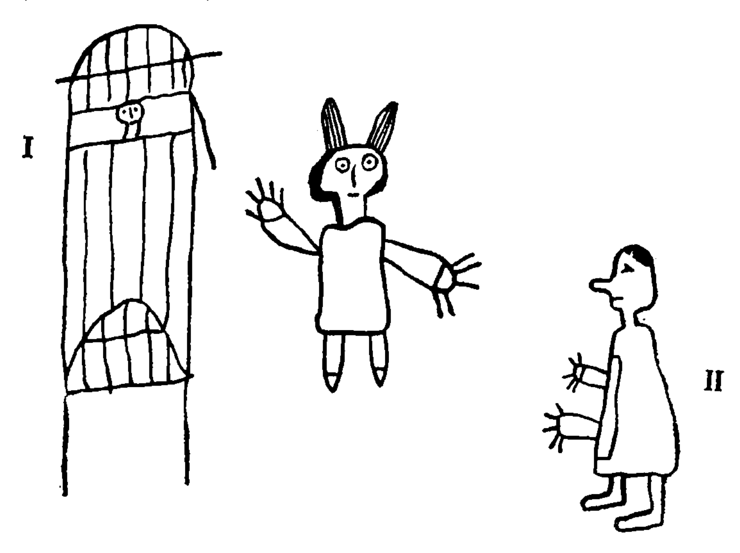
El caso de Schi nos da la clave de todos los fenómenos de la segunda etapa. Schi sabe que el sueño es "pensamiento" y que nosotros producimos el sueño. Pero no llega a comprender que el sueño sea interior con relación al cuerpo. Para que lo veamos, aun con los ojos cerrados, es necesario que esté "entre la noche y nosotros". Por esta razón Schi se ve conducido a admitir que el sueño "sale" cuando nos dormimos. Guardémonos de prestar a Schi una teoría sobre la naturaleza de esta emanación: Schi se limita a traducir su impresión inmediata, según la cual sólo podemos ver objetos exteriores. Su realismo le impide toda distinción entre "parecer exterior" y "ser exterior". Si se hubiera limitado a pensar que el sueño "parece exterior", no lo habría situado "contra la pared". Lo habría situado o en la cabeza o en los objetos soñados (en la escuela, sobre el lago, etc.). No obstante, Schi sabe que sólo él ve su sueño. Recordemos, por otra parte, que Schi sostenía, a propósito del pensamiento, cosas análogas: "*cuando nos dicen alguna cosa, ésta viene a nuestra alma; luego sale y retorna* (cap. I, § 1).

He aquí ahora un caso observado con ocasión de un dibujo espontáneo anterior a nuestro interrogatorio:

FAV (8; 0) forma parte de una clase escolar cuya maestra tiene la excelente costumbre de dar a cada niño un "cuaderno de observaciones", en el cual el niño anota diariamente, con o sin dibujos explicativos, un acontecimiento observado personalmente fuera de la escuela. Una mañana Fav ha anotado espontáneamente, como siempre: "He soñado que el diablo quería hacerme cocer." Ahora bien: Fav ha unido a esta observación un dibujo cuya copia adjuntamos: se ve, a la izquierda, a Fav, en su cama; en el centro, al diablo, y a la derecha, a Fav, de pie, en camisa de noche, ante el diablo que va a hacerlo cocer. Nos han hecho observar

galantemente este dibujo y hemos ido a ver a Fav. Su dibujo ilustra, en efecto, y hasta con cierta potencia, el realismo infantil: el sueño está junto a la cama, ante el durmiente que lo contempla. Además, Fav está en camisa de noche, en su sueño, como si el diablo lo hubiera sacado de su cama.

He aquí lo que hemos encontrado. En lo que concierne al origen del sueño, Fav no está ya en las creencias de la primera etapa. Como Schi, sabe que el sueño viene del pensamiento. "—¿Qué es un sueño? —*Es un pensamiento.* —¿De dónde viene? —*Cuando se ve alguna cosa y luego se piensa en ella.* —¿Viene de nosotros? —*Sí.* —¿Viene de fuera? —*No.*"



Fav sabe también que se piensa "*con el cerebro, la inteligencia*". Además, Fav, como Schi y todos los niños de este grado, sabe que sólo él ve su sueño: ni nosotros ni nadie habríamos podido ver el sueño del diablo en la habitación de Fav. Pero lo que Fav no comprende es la interioridad del sueño. "—Mientras soñamos, ¿dónde está el sueño? —*Ante nuestros ojos.* —¿Dónde? —*Cuando estamos en nuestra cama, ante los ojos.* —¿Dónde, muy cerca? —*No, en la habitación.*" Enseñamos a Fav su imagen en II. "—¿Qué es esto? —*Soy yo.* —¿Cuál es la más exacta, ésta [I] o ésta [II]? —*En el sueño* [señala II]. —¿Esto es alguna cosa? —*Sí. Soy yo. Eran sobre todo mis ojos los que habían permanecido allá dentro* [señala I] *para ver* [!]. —¿Cómo estaban allá tus ojos? —*Estaba todo entero, sobre todo mis ojos.* —¿Y el resto? —*Estaba dentro también* [en la cama]. —¿Cómo es eso? —*¿Estaba dos veces? Estaba en mi cama y miraba todo el tiempo.* —¿Con los ojos abiertos o cerrados? —*Cerrados, ya que era durmiendo.*" Un instante después Fav parece haber comprendido la interioridad del sueño. "—Cuando soñamos, ¿el suelo está en nosotros o estamos nosotros en el sueño? —*El sueño está en nosotros,*

porque somos nosotros los que vemos el sueño. —¿Está en la cabeza o fuera de ella? —*En la cabeza.* —Tú me has dicho hace un momento que estaba fuera de ella; ¿qué quiere decir esto? —*No se veía el sueño sobre los ojos.* —¿Dónde está el sueño? —*Ante nuestros ojos.* —¿Hay alguna cosa "de veras" delante de los ojos? —*Sí.* —¿Qué cosa? —*El sueño.*" Fav sabe, pues, que hay algo de interior en el sueño; sabe que la apariencia de exterioridad del sueño es debida a una ilusión ("no se veía el sueño sobre los ojos"), y, sin embargo, admite que, para que haya ilusión, es necesario que haya "de veras" alguna cosa ante nosotros. "—¿Tú estabas allí [II] "de veras"? —*Sí, estaba dos veces de veras* [I y II]. —Si yo hubiera estado allí, ¿te habría visto [II]? —*No.* —¿Qué quiere decir esto: "yo estaba dos veces de veras"? —*Porque cuando estaba en mi cama, estaba de veras, y luego, cuando estaba en mi sueño, cuando estaba con el diablo, estaba también de veras.*"

Podemos deducir de estas respuestas las conclusiones siguientes. Fav no sabe distinguir la apariencia de exterioridad del sueño de la exterioridad misma. Concede que hay alguna cosa en la cabeza. "puesto que somos nosotros los que vemos el sueño". Constituye esto un gran progreso con relación a la primera etapa. Concede asimismo que viendo el sueño al exterior se es víctima de una ilusión: "No se veía el sueño sobre los ojos", es decir, que al soñar se ve algo externo y no interno. Pero, para Fav, esta ilusión no viene de ningún modo de un engaño, o de que se cree ver al exterior una cosa que de hecho sólo existe en nosotros. Para Fav la ilusión viene de que *estamos engañados* por imágenes materiales que existen objetivamente ante nosotros, pero que nosotros tomamos no como imágenes, sino como personas. Pero Fav no comprueba la existencia de estas imágenes exteriores. Nosotros, los adultos, decimos que hay en ello una falsa percepción: Fav dice que hay percepción verdadera de una cosa engañosa. El sueño es, pues, para Fav como una proyección inmaterial: como una sombra o una imagen en un espejo. Sin esto no se comprendería nada de la afirmación espontánea: "eran sobre todo los ojos los que habían permanecido allá dentro (I) para ver". En resumen, Fav parece oscilar entre afirmaciones contradictorias, pero, para él, quizá no lo son; basta recordar que Fav se representa el pensamiento como una cosa material para comprender la paradoja de sus expresiones: de una parte, proyectamos hacia fuera algo que viene de nuestra cabeza, pero, de otra parte, lo que proyectamos existe materialmente en la habitación.

Estos hechos nos permiten comprender mejor las participaciones entre las imágenes en que se sueña y las personas que representan, participación cuyos ejemplos hemos visto en el curso

de la primera etapa: Fav, en efecto, parece admitir que la imagen II contiene algo de sí mismo. Es lo que explica que Fav sostenga que en su cama habían "permanecido" "sobre todo" sus ojos (comp. la expresión de Dan, en el § 1: "pero todo yo estaba fuera"; comp. también la expresión de Metr, en el mismo § 1: "yo estoy en el sueño, él no está en mi cabeza"). Claro es que esta expresión de Fav sólo constituye una manera embarazosa de hablar y que Fav no supone un "doble" que sale de él, como los etnógrafos se han complacido en adjudicar a los primitivos (¿los primitivos razonan como Fav o como los etnógrafos?) ¿Pero de dónde viene este obstáculo? Precisamente de que la imagen II es concebida como exterior al sujeto I. La participación de II y de I viene, pues, del realismo de Fav. Para nosotros no hay participación alguna entre la imagen y la persona representada, porque la imagen no es nada, sino una representación interna; pero para un espíritu realista que sitúa la imagen en la habitación, la imagen debe conservar algo de la persona. Es lo correspondiente exactamente de lo que hemos visto a propósito de los nombres, los cuales participan de las cosas nombradas en la misma medida en que no son concebidos como objetos mentales e interiores.

Para hacer ver que estas interpretaciones no son fantásticas enumeremos ahora algunos casos menos ricos que los de Schi y de Fav, pero aun así claros, acerca del punto capital de la exterioridad del sueño:

Mos (11; 6) dice que el sueño "*es algo que se piensa cuando se duerme, y que se ve.* —¿De dónde viene? —*Es alguna cosa que se ha pensado durante el día.* —¿Dónde está el sueño? —*Ante nosotros.* —¿Podemos verlo? —*¡Ah, no!* —¿Por qué? —*Es invisible* [esta afirmación es muy concluyente: enseña que Mos no habla de las imágenes que cree se ven en el exterior, sino de algo invisible proyectado por el pensamiento y que produce las imágenes fuera]. —¿Está delante de los ojos? —*No.* —¿Dónde? —*Un poco más lejos de nosotros.* —¿Dónde? —*Son cosas que pasan y que no se ven*".

Mith (7; 6). "—¿Sabes lo que es soñar? —*Sí.* —¿Con qué cosa se sueña? —*Con los ojos.* —¿De dónde viene? —*En el corazón.* —¿Dónde está el sueño mientras se sueña? —*En el sueño, en nuestra conciencia.* —¿Está allí "de veras"? —*No.* —¿Dónde está? —*Fuera.* —¿Dónde? —*En la habitación.*"

Card (9; 6). El sueño "*es cuando se piensa que la casa arde, cuando se piensa que vamos a quemarnos.* —¿Es verdad el sueño? —*No, porque estamos dormidos.* —¿Qué es? —*Fuego. Es cuando se piensa en alguna cosa.* —¿De dónde viene el sueño? —*De la cabeza.* —¿Con qué cosa se sueña? —*Cuando pensamos.* —¿Con qué cosa? —*Con la inteligencia.*

—¿Dónde está el sueño? —*En la cama.* —¿Está en nosotros o delante de nosotros? —*En la habitación.* —¿Dónde? —*Muy cerca.* —¿Lo has descubierto ahora? —*No, ya lo sabía.*"

GREN (13; 6. Retrasado). "—¿De dónde viene el sueño? —*Cuando pensamos. Viene de "nosotros"* [Gren señala su frente]. —¿Dónde está el sueño? —*Aquí*" [señala a 30 cm de sus ojos].

KENN (7; 6). El sueño es "*que inventamos cosas*". El sueño viene "*de la boca*". "—Cuando sueñas ¿tienes los ojos abiertos o cerrados? —*Cerrados.* —¿Vería yo el sueño si estuviera allí? —*No. No se ve porque no está cerca de nosotros.* —¿Por qué no lo vemos? —*Porque no está cerca de nosotros.* —¿Dónde está? —*No está hacia nosotros.* —¿Dónde está? —*Más lejos.* —¿Dónde crees tú? —*... Viene hacia nosotros.* —¿De dónde vienen? —*De la boca.* —Cuando sueñas en la escuela ¿dónde está el sueño? —*En la escuela, porque se diría que estamos en la escuela.* —¿El sueño está en la escuela de veras o se diría solamente que está en la escuela? —*Está en la escuela.* —¿De veras? —*No.* —¿Está en la escuela o en tu boca? —*En mi boca.* —Tú me has dicho que está lejos. ¿Es verdad o no? —*Está lejos.*"

ZIMM (8; 1), contrariamente a Kenn, no cree que el sueño está en la escuela, sino que lo sitúa delante de los ojos. Cuando sueña en la escuela, dice Zimm, "*creo que estoy en ella*". "—Cuando sueñas, el ¿sueño está en la escuela o en ti? —*En mi habitación.*"

BAR (7; 0) está en el mismo caso. Los sueños "*vienen de nosotros*". "—Cuando se sueña que estás en la escuela, ¿dónde está el sueño? —*Delante de mí.* —¿Fuera de ti? —*Sí.* —¿En la habitación? —*Delante de mí.*"

Como se ve, el descubrimiento de que el sueño es debido al pensamiento modifica poco los fenómenos de localización que hemos observado durante la primera etapa. Así Kenn, por más que dice que se sueña con la boca, da —cosa notable—, como prueba de que un tercero no puede ver los sueños, el hecho de que el sueño está situado en el lugar adonde él nos transporta. Nuestras sugestiones a contrapelo no sacan del error a Kenn. Naturalmente, éste no cree que el sueño nos transporte "a la escuela", sino simplemente que la imagen de la escuela, imagen vista en sueño, está "en la escuela"; lo mismo que los niños de su edad creen que, cuando se habla, el nombre del sol está "en el sol". Para la mayor parte de los niños de la segunda etapa, sin embargo, el sueño está a nuestro lado, en general, a 30 centímetros delante de nuestros ojos.

Pero conviene, antes de considerar nuestras interpretaciones como ciertas, interrogar, conforme a nuestro criterio habitual, niños más avanzados, que están a punto de llegar a la respuesta justa, para ver si verdaderamente han sido víctimas de las ilusiones que hemos creído percibir en los más jóvenes. He aquí tres casos de este género:

DRAP (15; 0), un poco retrasado), nos ha dicho espontáneamente, a propósito de nuestras preguntas sobre el pensamiento: "—¿Podemos ver el pensamiento? —*Sí, soñando.* —¿Por qué? —*Se sueña una cosa y se la ve ante sí.* [Continuamos entonces en la dirección que nos indica Drap]: —¿Con qué cosas sueñas? —*Con la memoria.* —¿Dónde está el sueño? —*En ningún sitio.* —¿Dónde está, en la cabeza o delante? —*Delante. Lo vemos, pero no podemos tocarlo.* —¿Por qué delante? —*Porque dentro no se puede ver.*" [Compárese la observación de Barb en la primera etapa].

Drap muestra un progreso, con relación a los casos precedentes, en que sitúa el sueño "en ningún sitio". Pero quiere decir simplemente con ello que el sueño es inmaterial. El contexto muestra bien que Drap cree todavía que el sueño está delante de nosotros. La prueba es la siguiente:

Intentamos hacer comprender a Drap la interioridad del sueño "—Ahora tú me ves, y recuerdas que tú me has visto el año pasado. ¿Recuerdas mi rostro? —*Sí.* —Lo que recordamos ¿dónde está? —*Ante los ojos.* —¿Por qué? —*Porque en la cabeza no lo podemos ver. Es como si* [!] *estuviera delante.*" Después de haber comprendido la diferencia entre ser y el "como si", Drap concede, finalmente, que la imagen está en la cabeza. Y nos dice entonces que comprende por primera vez que el sueño está en la cabeza.

Esta sorpresa que provoca en Drap nuestra explicación muestra perfectamente que antes Drap no llegaba a distinguir el "ser" del "parecer".

PUG (7; 2). El sueño es "*cuando se ven cosas que no son de veras.* —¿Quién te ha dicho esto? —*Nadie.* —¿De dónde vienen los sueños? —*No lo sé.* —¿De la cabeza o de fuera? —*De la cabeza.* —¿Dónde está el sueño. —*Delante de mí.* —¿Dónde? —*Muy cerca* [señala a 30 cm de sus ojos). —¿Está de veras allí o parece estar allí? —*No lo sé.* —¿Lo vería yo si estuviese allí? —*No, porque usted no dormiría.* —Y tu mamá, ¿lo vería? —*No.* —Pero entonces, ¿por qué me dices que está fuera? —*No, no está fuera.* —¿Dónde está? —*En ninguna parte.* —¿Por qué? —*No es nada.* —¿Está fuera o en la cabeza? —*En la cabeza.* —Entonces, ¿no está delante de ti? —*Pero sí, aun cuando está delante de mí* [!]. —¿Está el sueño en la cabeza? —*Sí.* —Entonces, ¿no está delante de ti? —*Sí, está en todas partes.*"

Este caso demuestra cuán poco influye la sugestión en un niño de esta etapa. Pug admite que el sueño esté en la cabeza. Pero sigue creyéndolo fuera de ella y por todas partes. Es un caso completamente análogo al de Roc (cap. II, § 2), en lo que concierne a los nombres: Roc admite que los nombres estén en

la cabeza, pero no por eso deja de creer que los nombres permanecen en la habitación.

GRAND (8; 0). "—¿Sabes lo que es soñar? —*Una vez vi a un hombre que me dio miedo por el día y soñé por la noche.* —¿De dónde viene el sueño? ¿Dónde se hace? —*En nuestra cabeza.* —¿Dónde está el sueño mientras se sueña? —... —¿En la cabeza o fuera? —*Parece* [*!*] *que está fuera.*" Grand considera, pues, la exterioridad del sueño como una ilusión. Continuamos: "—¿Dónde está el sueño? —*Ni fuera ni dentro.* —¿Dónde está? —*En la habitación.* —¿Dónde? —*Está alrededor de mí.* ¿Lejos o muy cerca? —*Muy cerca; mi hermano, cuando ha soñado, se ha estremecido de miedo.*"

El hermano de Grand se ha estremecido, luego el sueño es algo inmaterial, quizá, pero exterior. Veremos que la continuación del interrogatorio ha hecho pasar a Grand a la tercera etapa por ruptura brusca con lo que precede.

Estos últimos interrogatorios, en el curso de los cuales el niño razona y busca, muestran que los niños de esta segunda etapa no dicen que el sueño está en la habitación por simple incomprensión verbal de la pregunta. Distinguen bien "ser" y "parecer". Dudan de la exterioridad del sueño, pero no pueden prescindir de ella para explicarse a sí mismos que se "ve algo": "¡Dentro de la cabeza no se puede ver!".

En resumen, el realismo de esta segunda etapa es mucho más refinado que el de la primera. Es un realismo más intelectual y menos inmediato. Pero, como tal, este realismo nos permite confirmar nuestras interpretaciones de los fenómenos de la primera etapa. Suprimiendo, en efecto, en las afirmaciones de la segunda, el descubrimiento esencial de que el sueño es debido al sujeto pensante, queda: 1.°, que el sueño es exterior; 2.°, que la imagen de un personaje debe estar ligada a este personaje por participación, en la medida en que no es una representación subjetiva del durmiente. Es lo que habíamos visto y aquello cuyas huellas acabamos de encontrar en el curso de esta segunda etapa.

§ 3. **La tercera etapa: el sueño es interior y de origen interno.** Dos problemas nos quedan por discutir: la interiorización progresiva de las imágenes y las conexiones que existen, para el niño, entre el pensamiento y los sueños.

Examinemos primero unos casos intermedios entre la segunda y la tercera etapas:

GRAND (8; 0) es especialmente interesante porque, después de haber dado las razones que hemos visto en favor de la exterioridad del sueño,

halla espontáneamente la idea siguiente: "—*En nuestros ojos, cuando se los hace girar* [cuando se los frota], *cuando yo los hago girar, veo una especie de cabeza* [los fosfenos]. —¿El sueño está dentro o fuera? —*Creo que no está ni alrededor de mí ni en mi habitación.* —¿Dónde está? —*En mis ojos.*"

PASQ (7; 6) "—¿Dónde está el sueño, mientras se sueña, en la habitación o en sí? —*En mí.* —¿Lo has hecho tú o ha venido de fuera? —*Lo he hecho yo.* —¿Con qué cosa se sueña? —*Con los ojos.* —Cuando sueñas, ¿dónde está el sueño? *En los ojos.* —¿Está en el ojo o detrás del ojo? —*En el ojo.*"

FALQ (7; 3). "—¿De dónde viene el sueño? —*En los ojos.* —¿Dónde está el sueño? —*En los ojos.* —¿En la cabeza o en los ojos? —*En los ojos.* —Señala dónde. —*Allá detrás* [señala el ojo]. —El sueño ¿es pensamiento? —*No, es una cosa.* —¿Qué es? —*Un cuento.* —Si se pudiera ver detrás de los ojos, ¿se vería alguna cosa? —*No, hay una pielecilla.* —¿Qué hay sobre esta piel? —*Cosas pequeñas, cuadritos.*"

Es interesante notar que Grand y Falq pertenecen a los niños que creen que el pensamiento es "una voz en la cabeza". Recordemos cómo los niños creen primero que piensan con la boca e identifican el pensamiento con las palabras y los nombres ligados a las cosas mismas. Luego, cuando descubren que el pensamiento es interior, hacen de él una "voz" situada en el fondo de la boca, en la cabeza. Ocurre exactamente lo mismo con las representaciones relativas al sueño. El sueño es primero un cuadro exterior, producido por las cosas y luego por la cabeza. A continuación, cuando los niños comienzan a descubrir la interioridad del sueño, se lo representan como una imagen, un "cuento", nos dice Falq, que estaría grabada en el ojo y detrás del ojo. En resumen, que el ojo "mira" interiormente, como el oído "escucha" la voz interior del pensamiento.

En el caso de los sueños, como en el de la palabra, el pensamiento se confunde también con la materia física. Hasta los niños más avanzados, es decir, los casos francos de la tercera etapa, los que consideran el sueño como simplemente pensado y pensado interiormente, dejan escapar todavía con frecuencia opiniones sobre la materialidad de este pensamiento.

TANN (8; 0). "—¿De dónde vienen los sueños? —*Cuando cerramos los ojos: en lugar de que esto produzca noche, vemos cosas.* —¿Dónde están estas cosas? —*En ninguna parte. No existen. Están en los ojos.* —¿Los sueños vienen de dentro o de fuera? —*De fuera. Cuando vamos y venimos, y vemos alguna cosa, ésta se señala sobre nuestra frente sobre pequeños glóbulos de sangre.* —¿Qué pasa cuando dormimos? —*Vemos las cosas.* —¿Este sueño está en la cabeza o fuera? —*Viene de fuera y cuando soñamos en ello viene de la cabeza.* —¿Dónde están las imágenes

cuando soñamos? —*Desde dentro del cerebro vienen dentro de los ojos.* —¿Hay alguna cosa delante de los ojos ?—*No.*"

STEP (7; 6). El sueño está "*en mi cabeza.* —¿En tu cabeza o delante de tus ojos? —*Delante de mis ojos. No, está en mi cabeza.*" Pero el sueño es "*cuando hablamos solos con nosotros mismos y luego dormimos.* —¿De dónde viene el sueño? —*Cuando hablamos solos.*"

Tann está evidentemente penetrado de enseñanzas adultas, pero la manera de asimilárselas no es menos interesante.

He aquí, por el contrario, sujetos más avanzados que no materializan ya tanto el pensamiento ni las imágenes interiores. Estos sujetos deben, pues, incluirse en la tercera de las etapas que hemos distinguido a propósito de la noción de pensamiento. Hay que observar que estos niños tienen precisamente de diez a once años, en general, lo que confirma la edad que habíamos hallado para esta etapa:

ROSS (9; 9). El sueño es "*cuando pensamos en una cosa.* —¿Dónde está el sueño? ¿Está delante de ti? —*En mi cabeza.* —¿Hay como imágenes en la cabeza? ¿Cómo ocurre eso? —*No, nos representamos lo que hemos hecho antes.*"

VISC (11; 1). Soñamos "*con la cabeza*" y el sueño está "*en nuestra cabeza.* —¿No está delante? —*Es como si* [!] *viéramos* —¿Hay alguna cosa delante de ti? —*Nada.* —¿Qué hay en tu cabeza? —*Pensamientos.* —¿Es que ven los ojos alguna cosa en la cabeza? —*No.*"

BOUCH (11; 10). "—Si sueñas que estás vestido, ves una imagen. ¿Dónde está la imagen? —*Estoy vestido como los demás, luego ella* [la imagen] *está en nuestra cabeza, pero creemos* [!] *que está delante de nosotros.*"

CELL (10; 7) dice también: "*me parece verla* [la casa] *delante de mí*", pero está en mi cabeza.

Se ve claramente cómo, a las mismas preguntas y hasta a preguntas más sugestivas, estos niños reaccionan de modo distinto que en las etapas precedentes. Las expresiones "creemos que", "parece", "es como si", para designar la exterioridad del sueño, son nuevas, y muy características de esta etapa.

§ 4. **Conclusiones.** Nos queda por destacar las relaciones que existen entre los resultados que acabamos de analizar y los resultados de nuestro estudio sobre los nombres y la noción de pensamiento. Estas relaciones son muy estrechas y se observa un notable paralelismo entre estos dos grupos de fenómenos. Tres variedades de realismo, o, si se prefiere, tres "adualismos", nos han parecido caracterizar, en efecto, las ideas de los niños sobre

el pensamiento y las palabras. Los tres se encuentran con motivo de los sueños y desaparecen poco o poco en el mismo orden que con motivo de los nombres.

En primer término, los niños confunden el signo con lo significado, o el objeto mental y la cosa que representa. En lo que concierne al pensamiento en general, la idea y el nombre del sol, por ejemplo, se conciben como formando parte del sol y como emanando de él. Tocar el nombre del sol es tocar el sol mismo. En lo referente al sueño, hemos hallado una cosa semejante: la imagen soñada es considerada como emanada de la cosa o de la persona que representa esta imagen. El sueño de un señor aplastado viene de este señor mismo, etc. Además, cuando se sueña con la escuela, el sueño está "en la escuela", como cuando se piensa en el sol la palabra o el nombre que se piensa están "en el sol". Hay confusión del sueño con la cosa soñada.

En los dos casos, este realismo da lugar a sentimientos de participación. El nombre del sol parece al niño que implica el calor, el color, la forma del sol. Parece, sobre todo, hacer de lanzadera entre el sol y nosotros, por participación inmediata. De otra parte, el sueño de un hombre aplastado parece emanar de él, y, sobre todo, está cargado de afectividad, viene "para fastidiarnos" o "porque hemos hecho cosas que no debíamos hacer", etc.

Pero la confusión del signo y lo significado desaparece más pronto en el caso del sueño que en el caso de los nombres y de los pensamientos, por la sencilla razón de que el sueño es engañoso y esto obliga al signo a desprenderse de las cosas que representa. Este carácter engañoso y espantoso explica que las participaciones se tiñan de una tonalidad más afectiva en el caso de los sueños que en el de los nombres.

Una segunda confusión es la de lo interno y lo externo. Las palabras están situadas primitivamente en las cosas, después en todas partes, particularmente en el aire ambiente, luego en la boca solamente y, por último, en la cabeza. Los sueños obedecen a un proceso exactamente semejante: primero están situados en las cosas (pero no mucho tiempo, a causa de las circunstancias que acabamos de ver), son localizados en seguida en la habitación, aun cuando emanen de la cabeza (como las palabras están situadas en el aire ambiente, aun cuando emanen de la boca); los sueños son finalmente localizados en los ojos, y, en definitiva, en el pensamiento y la cabeza.

En el caso del pensamiento, esta confusión de lo interno y lo externo da lugar, en los estados primitivos, a creencias paradójicas, como aquella según la cual el pensamiento es un soplo

situado a la vez en la cabeza y fuera de ella. Las ideas de los niños sobre los sueños confirman enteramente esta interpretación: para algunos el sueño es una voz o aire, a la vez interno y externo.

Finalmente, una tercera variedad de realismo da lugar a una confusión entre el pensamiento y la materia. El pensamiento es, para aquellos niños que se han planteado la pregunta, un soplo, tomando como base que se piensa con la voz. Es también un humo en tanto en cuanto el aliento se confunde con la voz. El sueño, para aquellos niños que se han planteado la pregunta, es igualmente aire o humo. En los pequeños que todavía no han comprendido el origen subjetivo de los sueños (primera etapa) es simplemente "de noche" o "de luz".

Ahora bien: al estudiar las representaciones relativas a los nombres, hemos llegado a la conclusión de que la primera en desaparecer es la confusión del signo con lo significado (hacia siete-ocho años). Esta desaparición lleva a la distinción de lo externo y lo interno (hacia nueve-diez años), y, finalmente, esta distinción engendra la idea de que el pensamiento es cosa distinta de un cuerpo material. En lo que concierne a los conceptos relativos a los sueños, este proceso es todavía más claro. La confusión de la imagen y del objeto correspondiente desaparece muy pronto (hacia cinco-seis años). En la medida en que ella desaparece el sueño deja de ser localizado en las cosas. De este modo se bosqueja la distinción entre lo interno y lo externo, y llega a ser completa hacia los nueve-diez años (principio de la tercera etapa). Finalmente, sólo hacia los once años es cuando esta distinción de lo interno y lo externo lleva al niño a comprender definitivamente que el sueño no es una imagen material, sino simplemente un pensamiento.

Hay, pues, completo paralelismo entre las representaciones de los niños relativas a los nombres y al pensamiento y las representaciones relativas a los sueños. Ahora bien: como es natural, en las etapas primitivas los niños no ven ninguna analogía ni ningún lazo entre el sueño y la palabra. Ni las imágenes ni los nombres son tenidos por objetos mentales; no pueden tener, a los ojos del niño, ningún parentesco. La similitud de los fenómenos observados en los dos casos y los procesos de evolución de estos fenómenos nos son, pues, garantía de lo bien fundado de nuestros interrogatorios y de nuestras interpretaciones. Queda seguramente por confirmar éstas al reemprender los interrogatorios en diferentes países para mejor destacar la parte de las influencias adultas y la parte de las creencias espontáneas y cons-

tantes del niño. Pero la comparación que hemos podido hacer entre nuestros materiales ginebrinos, las repuestas recogidas en Neûchatel y en el Jura bernés por la señorita PERRET, y las respuestas coleccionadas en Madrid y en Santander por la señorita RODRIGO, nos hace pensar que el elemento de constancia y de espontaneidad que hemos supuesto en el niño es, efectivamente, preponderante.

CAPITULO IV

EL REALISMO Y LOS ORIGENES DE LA PARTICIPACION

Intentaremos ahora destacar cuáles pueden ser las consecuencias del realismo que hemos analizado en el curso de los capítulos precedentes.

Pero, primeramente, conviene precisar el alcance real de nuestras informaciones sobre la noción del pensamiento, el realismo nominal y la explicación del sueño en el niño, sin lo cual la interpretación de nuestros materiales podría dar lugar a los errores más graves. Tal vez se haya obtenido la impresión de que suponíamos en los niños, si no teorías, por lo menos ideas claras y espontáneamente formuladas sobre la naturaleza del pensamiento, de los nombres y de los sueños. Nada más alejado de nuestra intención. Convenimos de buen grado en que los niños no han reflexionado nunca o casi nunca en las materias sobre que han versado nuestras preguntas. Las experiencias que hemos hecho han consistido, no en examinar las ideas ya elaboradas de nuestros niños, sino en ver cómo se construyen sus ideas sobre cuestiones dadas y, sobre todo, en qué dirección las conduce su orientación espontánea de espíritu.

En estas condiciones, el resultado de nuestros interrogatorios sólo puede ser negativo y no positivo. Es decir, que una explicación proporcionada por un niño, en contestación a nuestras preguntas, no puede ser considerada como "una idea infantil"; constituye simplemente el indicio de que el niño no ha buscado su solución en la misma dirección que nosotros, pero ha presupuesto ciertos postulados implícitos diferentes de los nuestros.

Estas presuposiciones es lo único que nos interesa. Haremos

abstracción, en adelante, de los detalles de nuestros resultados precedentes (puesto que no hay que tomar los detalles al pie de la letra) y conservaremos simplemente la conclusión siguiente: El niño es realista porque presupone que el pensamiento está ligado a su objeto, que los nombres están ligados a las cosas nombradas y que los sueños son exteriores. Su realismo consiste en una tendencia espontánea e inmediata a confundir el signo y lo significado, lo interno y lo externo, así como lo psíquico y lo físico.

Ahora bien: las consecuencias de este realismo son dobles. De una parte, el límite entre el yo y el mundo exterior es mucho más indeciso en el niño que en nosotros. De otra parte, el realismo se prolonga en "participaciones" y en actitudes mágicas espontáneas.

Esto es lo que necesitamos examinar ahora.

§ 1. **El realismo y la conciencia de sí.** El problema de la conciencia de sí mismo en el niño es considerable y muy complejo. Por esto nos guardaremos de considerarlo de un modo general. Para permitirse hacer una síntesis sería necesario instituir, a propósito de todos los contenidos de la conciencia infantil, informaciones análogas a las que hemos verificado con respecto al pensamiento, a los nombres y a los sueños. Nos es, sin embargo, necesario abordar el problema porque de él dependen la participación y la causalidad mágica en el niño.

Seguiremos un método regresivo. Nos limitaremos a separar la curva de transformación de los procesos estudiados en los capítulos precedentes, y ella nos permitirá conjeturar lo que son las etapas originales. El método es peligroso, pero es quizá el único posible.

De los análisis que preceden parece que pueden deducirse dos conclusiones. Es la primera, que el niño no es apenas menos consciente del contenido de su pensamiento de lo que nosotros lo somos del nuestro. Ha observado la existencia de su pensamiento, de los nombres y de sus sueños. Ha notado gran cantidad de particularidades bastante delicadas. Cierto niño nos ha dicho que soñamos en aquello que nos interesa; otro dice que cuando pensamos en las cosas es que "quisiéramos tenerlas"; otro, que ha soñado en su tía porque se alegró de encontrarla. Lo más frecuente es que los niños creen soñar porque han tenido miedo, etcétera. Hay, de otra parte, toda una psicología en el niño, muy matizada, frecuentemente muy sagaz, y que atestigua en todos los casos un vivo sentimiento de la vida afectiva. Hemos sostenido

precedentemente (*J. R.*, cap. IV, § 1) que el niño maneja difícilmente la introspección. Lo cual no se contradice con lo que aquí adelantamos. Se puede sentir vivamente el resultado de un proceso mental (razonamiento lógico o razonamiento afectivo) sin saber cómo se ha alcanzado este resultado. Este es, justamente, el caso del niño, y es lo que hace hablar de la "intuición" infantil: justa percepción de los datos de la conciencia, pero inconsciencia de la vía por la que han sido adquiridos estos datos, tal es la paradoja de esta "intuición".

Esta paradoja se halla ligada estrechamente a esta particularidad (ésta será nuestra segunda conclusión). Si el niño tiene conciencia de los mismos contenidos de pensamiento que nosotros, los localiza de manera diferente. Sitúa en el universo, o en los demás, lo que nosotros situamos en nosotros, y sitúa en sí mismo lo que nosotros localizamos en otro. Este problema de la localización de los contenidos, que es todo el problema de la conciencia del yo en el niño, y la equivocación de plantearle claramente, simplificándole, que es lo que se hace, es muy complejo. Podemos, en efecto, suponer un espíritu muy sensible a los menores movimientos de la vida afectiva, muy observador en lo que concierne a las particularidades del lenguaje, de las costumbres y de la conducta en general, pero muy poco consciente de su propio yo, porque toma sistemáticamente como objetivo cada uno de sus pensamientos y como común a todos cada uno de sus sentimientos. La conciencia del yo nace, de hecho, de la disociación de la realidad, tal como la concibe la conciencia primitiva, y no de la asociación de contenidos determinados. Observar en el niño un vivo interés por sí mismo, un egocentrismo lógico y sin duda moral, no es probar que el niño sea consciente de su yo; es, por el contrario, indicar que confunde su yo con el universo, es decir, que es inconsciente de sí mismo. Esto es lo que necesitamos tratar de demostrar.

En los capítulos que preceden no hemos hablado más que de los instrumentos del pensamiento (conceptos, imágenes, palabras, etcétera) y no de las representaciones ni, sobre todo, de la vida afectiva. Estos instrumentos, pues, son casi tan bien distinguidos por el niño como por nosotros, pero son diferentemente localizados. Para nosotros, una idea o una palabra están en el espíritu y la cosa representada está en el universo sensible. Además, las palabras y ciertas ideas están en el espíritu de todos, y otras ideas sólo están en el pensamiento propio. Para el niño, los pensamientos, las imágenes, las palabras, en parte han sido distinguidas de las cosas, pero están situados en ellas. Si relatamos

el proceso continuo de esta evolución en fases sucesivas, obtendremos cuatro de ellas: 1.ª, una fase de *realismo absoluto,* durante la cual los instrumentos del pensamiento no se distinguen y sólo parecen existir las cosas; 2.ª, una fase de *realismo inmediato,* durante la cual los instrumentos del pensar se distinguen de las cosas, pero están situados en ellas; 3.ª, una fase de *realismo mediato,* en la cual los instrumentos del pensar se conciben todavía como una especie de cosas y están situados a la vez en el cuerpo y en el medio ambiente, y, finalmente, 4.ª, una fase de *subjetivismo* o de *relativismo,* durante la cual los instrumentos del pensar están situados en nosotros. El niño empieza, pues, por confundir su yo —o su pensamiento— con el mundo, luego distingue los dos términos.

Ahora bien: parece que podemos extender esta ley al contenido mismo de las representaciones, comprendiendo en ellas las percepciones más simples. O, dicho de otra manera: toda representación es primitivamente sentida por el niño como absoluta, como haciendo penetrar el espíritu en la cosa misma; luego, el niño concibe progresivamente la representación como relativa a un punto de vista dado. El niño empieza, pues, por confundir su y el mundo —es decir, en este caso particular, el punto de vista del sujeto y los datos externos—, luego distingue su punto de vista propio de los otros puntos de vista posibles. En efecto, el niño empieza siempre por tomar su punto de vista propio por absoluto. Más adelante veremos un gran número de ejemplos de ello: el niño cree que el sol le sigue, que las nubes le siguen, que las cosas son siempre tal como las ve (independientemente de la perspectiva, del alejamiento), etc. En la medida en que ignora la subjetividad de su punto de vista, se cree en el centro del mundo; por esto tiene un conjunto de concepciones finalistas, animistas y casi mágicas, cuyos ejemplos veremos a cada paso. Estas concepciones atestiguan por sí solas la ignorancia del niño respecto a la existencia de su subjetividad.

Pero la conciencia de la subjetividad del punto de vista propio no es más que un elemento mínimo de la conciencia de sí mismo. Esta está constituida ante todo por el sentimiento de originalidad de las voluntades, de los deseos, de los afectos, etc. Pero aun aquí los primeros sentimientos de dolor y de placer, los primeros deseos, ¿serán sentidos por el niño como personales o como comunes a todos? Es muy probable que sigan la misma ley y que el niño empiece por estar convencido, falto de haberse planteado el problema, de que todo lo que siente existe en sí, objetivamente. Por una serie de decepciones y por la experiencia de las resistencias de

otro aprenderá la subjetividad de sus sentimientos. También aquí resulta el yo de una disociación de la conciencia primaria: la conciencia primaria o conciencia del "es deseable", del "es doloroso", es proyectada directamente en lo real por realismo absoluto, luego por realismo inmediato, y sólo por una cortadura de lo real nacerá el doble sentimiento de un dato objetivo y de una emoción propia que lo evalúa.

En resumen, parece que —conjeturando las cosas en términos generales y sin precisar el detalle faltos de datos directos— todo el contenido de la conciencia infantil es proyectado primitivamente en lo real (en las cosas y en otros), lo que equivale a una ausencia de la conciencia del yo. Tres clases de indicios nos llevan, en efecto, a pensar de este modo.

En primer lugar, no es posible separar los elementos representativos de los elementos afectivos. Por primitivo que sea un sentimiento va acompañado de la conciencia de un objeto o constituye él mismo su objeto. Ahora bien: acabamos de admitir que, en virtud de fenómenos observados en los capítulos precedentes, toda representación es primitivamente realista.

Además, de sobra sabemos, desde Baldwin y sobre todo desde Pierre Janet, que la imitación es debida a una especie de confusión entre el yo y lo otro. O dicho de otra manera: el sonido que oye el niño provoca en él el movimiento necesario para continuarlo, sin que el niño establezca diferencia entre el sonido independiente de él y el producido por él. Sucede también incesantemente, en los casos de imitación involuntaria, que nos identificamos con el ser que imitamos sin saber lo que de él viene y lo que le pedimos prestado. Hemos discutido en el cap. I (§ 3) el caso de los niños que creen haber hallado por sí solos lo que se les ha dicho. Inversamente, los niños creen siempre que lo que ignoran y han ignorado siempre, lo han "olvidado". Todo saber le parece al niño una invención propia y toda ignorancia un olvido. Estos fenómenos, al parecer, son debidos a una hipertrofia del sentimiento de sí mismo: son, en efecto, los signos de la ausencia de distinción clara entre lo interior y lo exterior. La imitación no existe sin proyección. Ahora bien: si ello es así, lo recíproco debe ser cierto: las intenciones y las voluntades del yo deben ser atribuidas a los otros, como las actitudes de todos son atribuidas al yo.

Finalmente, y sobre todo, se sabe que en el niño de poca edad la localización de las sensaciones orgánicas no se hace espontáneamente. Un dolor en el pie no atrae desde el primer momento la atención hacia el pie, etc. El dolor flota sin localización y,

sin embargo, todo el mundo lo siente. Aun localizado, debe sin duda ser sentido mucho tiempo por el niño como común a todos; los pequeños no saben espontáneamente que sólo ellos lo experimentan. En resumen, entre el cuerpo propio visto desde el exterior y el cuerpo propio sentido desde el interior no hay de ninguna manera, para la conciencia primitiva, la misma relación que para nosotros: lo que llamamos interior debe ser considerado mucho tiempo como común a todo el mundo, tanto como lo que llamamos exterior.

Es, desgraciadamente, imposible controlar estas hipótesis por un análisis directo. Pero la extrapolación de los resultados obtenidos entre cuatro-cinco y once-doce años parece enseñar que la conciencia de la interioridad no resulta de una intuición directa, sino de una construcción intelectual, y que esta construcción sólo es posible gracias a una disociación de los contenidos de la conciencia primitiva.

Por otra parte, si la conciencia primitiva no puede ser analizada sin hipótesis, la disociación de que hablamos puede observarse más directamente. A este respecto, un recuerdo de infancia de Edm. GOSSE nos hace un precioso servicio. Después de una mentira que permaneció impune, Edm. GOSSE se dio cuenta de que su padre no lo sabía todo. Ahora bien: este descubrimiento del hecho de saber él solo ciertas cosas parece haber reforzado en Edm. GOSSE la conciencia de su yo.

> "La creencia en la omnisciencia y en la infalibilidad de mi padre estaba ahora muerta y enterrada. Sabía probablemente muy pocas cosas, porque en esta circunstancia no había conocido un hecho de tal importancia que, si no se sabe esto, poco importa saber otras cosas... Pero de todos los pensamientos que en esta crisis afluyeron a mi cerebro, tan primitivo todavía y tan poco desarrollado, el más curioso era haber hallado un compañero y un confidente en mí mismo. Había un secreto en este mundo y este secreto me pertenecía y también alguien que vivía en mi cuerpo. Eramos dos y podíamos hablar juntos. Es difícil definir unos sentimientos tan rudimentarios, pero es lo cierto que el sentido de mi individualidad se me apareció súbitamente en este momento bajo esta forma de dualismo, y es igualmente cierto que era un gran consuelo encontrar en mí mismo alguien que pudiera comprenderme" [1].

Es evidente el interés de este relato. En tanto el niño creía en la omnisciencia de su padre, no existía su propio yo, en el sentido de que sus pensamientos y sus acciones le parecían, si no comunes a todos, al menos conocidos por sus padres hasta

[1] ED. GOSSE: *Père et fils*, trad. Monod y Davray, págs. 53-54.

en los detalles. El día en que él se apercibe de que sus padres no lo saben todo, el niño descubre al mismo tiempo la existencia de su subjetividad. Seguramente el hecho se ha producido tarde y sólo concierne al plano superior de la personalidad. Pero muestra claramente cómo la conciencia del yo es el producto de una disociación de lo real y no de una intuición primitiva, y como esta disociación se debe a factores sociales, es decir, a la diferenciación de los puntos de vista de los demás y del punto de vista propio.

A propósito de las relaciones entre el cuerpo propio visto desde el exterior y el cuerpo sentido desde el interior, podría ser interesante estudiar el problema del empleo de la primera persona en el niño. Es sabido que los niños hablan de ellos en tercera persona, antes de emplear el pronombre "yo". Por esto el imbécil descrito por H. WALLON[2] dice, al ser corregido: "*¡Mira lo que coge Fernando!*" (Fernando es él). Así también una niñita que hemos observado decía a los 2; 9: "*La niña es una señorita*", en vez de decir: "¿Yo soy una señorita, verdad?" BALDWIN y otros muchos han sostenido que había en ello indicio de existencia del estado proyectivo: el niño se ve como exterior a su pensamiento, como "proyectado" en un espejo ante sus propios ojos, sin tener el sentimiento de su subjetividad. Esta interpretación se ha impugnado mucho. RASMUSSEN no ve en ello más que una imitación de lo que la rodea, lo cual designa forzosamente el niño por su nombre y no por su "yo". DELACROIX, en su hermoso libro sobre *El lenguaje y el pensamiento,* no considera el "yo" más que como un instrumento gramatical.

Pero nos parece que, tras la cuestión gramatical, hay otra de lógica de las relaciones. Cuando el niño, aun a los ocho-nueve años, dice "yo tengo un hermano, Pablo", infiere que Pablo no tiene hermano (*J. R.*, capítulos II y III), por no distinguir su punto de vista y el de otro. ¿Por qué no ha de ocurrir lo mismo con el empleo de la tercera persona? La dificultad del niño, a este respecto, alcanza, en efecto, todos los términos posesivos. Ya EGGER había observado que cuando se pregunta a un niño de 1; 6: "señálame mi nariz, mi boca", etc., señala las suyas. Hay que decir: "señala la nariz de papá" para ser comprendido.

Ahora bien: bajo este sesgo, el fenómeno conserva interés. Ni que decir tiene que el niño que habla de sí en tercera persona localiza en su cuerpo aquello de que habla. Pero quizá no ha comprendido que la representación que tiene de sí mismo es diferente de la que otro puede tener de él. Para hablar de sí, no intenta, ciertamente, colocarse en el punto de vista de otro, pero cree colocarse en el único punto de vista posible, desde el punto de vista absoluto. Un hecho de tal naturaleza es importante. Demuestra que el dolor de Fernando y el juicio que tiene de su dolor no son igualmente interiores para él: sólo su dolor está localizado en el cuerpo, mientras que el juicio se hace en un punto de vista común e indiferenciado. Fernando no sabe que es él quien juzga de sí

---

[2] H. WALLON: *Journ. de Psich.*, vol. VIII (1911), pág. 436.

mismo. Si se le preguntara dónde está su "yo", designaría únicamente la mitad de su conciencia, la mitad que siente el dolor, pero no la mitad que mira sufrir a la otra.

En resumen, el niño que habla de sí en tercera persona tiene sin duda en parte el sentimiento de su "mí" —y ahí ha exagerado BALLDWIN evidentemente—, pero quizá no el sentimiento de su "yo", si llamamos "yo", con W. JAMES, al elemento del yo que ve vivir al otro. Pero este hecho solo bastaría a confirmar lo que decíamos hace un momento de las dificultades del niño para establecer los límites entre el mundo interno y el mundo común a todos.

§ 2. Los sentimientos de participación y las prácticas mágicas en el niño. En las páginas anteriores hemos insistido sobre las particularidades de la conciencia del yo en el niño porque creímos que estos fenómenos son capitales para esclarecer los orígenes de la causalidad. Las formas más primitivas de la causalidad en el niño parecen, en efecto, debidas a una confusión de la realidad y del pensamiento, o más precisamente, a una asimilación constante de los procesos externos a los esquemas proporcionados por la experiencia interna. Esto es lo que conviene esbozar en los dos párrafos siguientes, sin dejar de desenvolver esta idea en el transcurso de estos estudios. En el presente párrafo nos limitaremos a enumerar algunos casos de sentimiento de participación o de magia y a anunciar simplemente los casos más sistemáticos que hemos observado en el curso de las informaciones de que trataremos más tarde.

Llamaremos "participación", conforme a la definición de LÈVY-BRUHL, a la relación que el pensamiento primitivo cree percibir entre dos seres o dos fenómenos que considera ya como parcialmente idénticos, ya como influenciados estrechamente, aunque no haya entre ellos ni contacto espacial ni conexión causal inteligible. Se puede discutir la aplicación de este concepto al pensamiento del niño, pero es una cuestión de palabras. Puede suceder que la participación en el niño difiera de la participación en el primitivo. Pero se parecen, y esto basta para que elijamos nuestro vocabulario entre las expresiones más adecuadas que se haya encontrado para pintar el pensamiento primitivo: no prejuzgamos, por tanto, la identidad de las diversas formas de participación que se pueda distinguir.

Llamaremos "magia" el uso que el individuo cree poder hacer de las relaciones de participación con propósito de modificar la realidad. Toda magia supone una participación, pero la recíproca no es cierta. De nuevo podemos lamentar el empleo del

término "magia" cuando se habla del niño, pero no prejuzgamos la identidad de la magia en el niño y de la magia en el primitivo.

Conviene, además, distinguir la participación y la magia del animismo infantil, es decir, de la tendencia del niño a prestar vida y conciencia a los seres inanimados. Los dos grupos de fenómenos se tocan de cerca. Por esto los niños creen que el sol los sigue. Cuando conceden espontaneidad al sol que los sigue es animismo. Cuando creen hacer avanzar el sol es participación y magia. No hay que decir, pues, que estas creencias están muy próximas. Es conveniente, sin embargo, distinguir, porque nos veremos llevados a admitir que el animismo deriva de la participación y no lo contrario. Por lo menos en el momento en que los sentimientos de participación se actualizan bajo la influencia de la diferenciación del yo y del mundo exterior es cuando el yo se otorga poderes mágicos, y cuando, en reciprocidad, los seres son dotados de conciencia y de vida.

Intentemos ahora clasificar los diferentes tipos de participación en el niño y las prácticas mágicas a que dan lugar algunos de ellos. Excluimos de esta lista, naturalmente, cuanto se refiere al juego propiamente dicho. El juego está penetrado de participaciones, pero sobre un plan distinto del de la creencia, por lo que es indispensable separar su problema.

Podemos clasificar las participaciones y prácticas mágicas del niño, colocándonos ya desde el punto de vista del contenido, del interés dominante, ya desde el punto de vista de la estructura de la relación causal. Desde el punto de vista del contenido encontramos relaciones mágicas ligadas al miedo, al remordimiento (onanismo), al deseo propiamente dicho, y, en cuarto lugar, al sentimiento del orden reinante en la Naturaleza. Veremos claramente estos cuatro intereses en juego en los ejemplos que citaremos inmediatamente. Pero el punto de vista de la estructura de los enlaces nos interesa más, y por esto clasificaremos los hechos recogidos en las cuatro categorías siguientes:

1.ª Existe, en primer término, la *magia por participación de los gestos y de las cosas*. El niño hace un gesto o ejecuta mentalmente una operación (contar, etc.) y admite que estos gestos o estas operaciones ejercen por participación una influencia sobre un suceso deseado o temido. Estos gestos tienden a convertirse en simbólicos en el sentido de que se destacan de su contexto primitivo, como los reflejos condicionados se desprenden de las cosas para llegar a ser simples signos. 2.ª Existe la *magia por participación del pensamiento y de las cosas:* el niño tiene la impresión de que un pensamiento, una palabra, o una mirada, etc., mo-

dificará la realidad. O también: materializa una cualidad psicológica, por ejemplo, la pereza, etc., como si un ser perezoso produjera una sustancia o una fuerza que obrara por sí misma. De nuevo, la participación del pensamiento y de las cosas da lugar a actos que tienden a convertirse en simbólicos. 3.ª Existe la *magia por participación de sustancias:* dos o más cuerpos son considerados obrando unos sobre otros, atrayéndose y rechazándose, etc., por simple participación, y la magia consiste en utilizar uno de estos cuerpos para obrar sobre los otros. 4.ª Existe, finalmente, la *magia por participación de intenciones.* En este caso los cuerpos son considerados como vivos e intencionados. Hay en ello animismo. La participación consiste en creer que la voluntad de un cuerpo obra sin más sobre la de los demás, y la magia consiste en utilizar esta participación. La forma más habitual es la *magia por mandato:* ordenar a las nubes, al sol, etc., que nos sigan o que se alejen. En estos dos últimos casos se observa también a veces una tendencia al simbolismo.

He aquí unos ejemplos del primer grupo, el de la magia por gestos. A este respecto no hemos podido recoger, como es lógico, más que recuerdos de infancia, porque los niños se guardan de contar sus prácticas mágicas en la época en que se sirven de ellas. Comencemos por citar un caso interesante que está de acuerdo, ciertamente, con este grupo de prácticas mágicas y con el siguiente, pero que demuestra hasta dónde puede ir la magia infantil.

Es el caso de Edm. GOSSE [3]. Sabemos, por la interesante y escrupulosa autobiografía que constituye *Père et fils*, cómo la educación que había recibido el niño le llevaba con poca naturalidad a la magia. Los padres de Edm. GOSSE habían proscrito rigurosamente toda la vida imaginativa. Nunca le contaron un cuento. Las únicas lecturas eran piadosas o científicas. Su religión era rigorista y desprovista de todo misticismo. No tenía amigos. Ahora bien: hacia los cinco-seis años la actividad intelectual del niño, no encontrando salida, falta de poesía o de educación concreta, se expansionó en una eflorescencia de magia, que parece haber sido de una singular riqueza.

"Mi espíritu, entonces tan reprimido y tan activo a la vez, se refugia en una especie de magia, muy natural, muy infantil. Esta magia tropezaba con las ideas religiosas absolutas que mis padres continuaban, con una persistencia demasiado maquinal, inculcándome por fuerza, y se

---

[3] ED. GOSSE: *Père et fils*, trad. A. Monod y H. Davray, París, 1912, págs. 58-59 y 123.

desenvolvía paralelamente con ellas. Me formaba extrañas supersticiones que no puedo hacer inteligibles más que dando algunos ejemplos concretos de ellas. Me persuadía de que, si llegara a encontrar las palabras deseadas o las situaciones necesarias, podría comunicar a las aves magníficas y a las soberbias mariposas de los manuales ilustrados de mi padre la facultad de volver a la vida y de volar del libro, dejando agujeros tras de ellos. Creía que en la capilla, cuando cantábamos con un tono monótono y lento bulliciosos cánticos de experiencia religiosa y de humillación, podrían hacer resonar mi voz como la de muchas docenas de cantores si lograra solamente descubrir la fórmula mágica. Durante las plegarias de la noche, que eran extremadamente largas y fatigosas, creía que uno de mis dos yo [el niño creía ser dos: "éramos dos y podíamos hablar juntos", pág. 54] podría volar por una de las cornisas y contemplar mi otro yo y las personas de la casa con sólo lograr hallar la clave del secreto. Trabajaba durante muchas horas en buscar estas fórmulas cabalísticas, imaginando, para llegar a estos fines, medios completamente irracionales. Estaba convencido, por ejemplo, de que si me fuera posible contar sin equivocarme nunca, me encontraría súbitamente, pronunciando algún número muy elevado, en posesión del gran misterio. Estoy persuadido de que nada exterior me sugería estas ideas de magia..."

"Toda esta fermentación intelectual pasó completamente inadvertida de mis padres. Pero cuando comencé a creer que, para el éxito de mi magia en acción, era necesario hacerme mal, y cuando me puse, con gran secreto, a clavar alfileres en mi carne y a golpear mis articulaciones con unos libros, a nadie extrañará que a mi madre le llamara pronto la atención mi aspecto "delicado" (páginas 58-59).

Los ejemplos que vamos a citar ahora son, en su mayor parte, menos claros, pero nosotros trataremos precisamente de hallar, entre los casos refinados como éste y los casos más simples y menos "mágicos", todos los intermedios. Lo que clasificamos en la magia por el gesto, en el caso de GOSSE, son, naturalmente, las prácticas finales (los alfileres y los golpes). Pero podemos colocar también bajo la misma denominación la magia a base de cálculo: contar sin faltas o muy de prisa para obtener una cosa. La magia fundada en la operación de calcular o en la numeración es muy frecuente. He aquí otros casos:

De uno de nosotros: *"Para realizar todos los proyectos que me tomaba a pecho (ganar en el juego, tener buen tiempo para salir, etc.) empleaba el siguiente procedimiento: retenía un instante mi respiración, y, si llegaba a contar, sin tomar aliento, hasta diez (u otro número más o menos difícil de alcanzar, según la importancia del proyecto), estaba segura de obtener lo que deseaba."*

El hecho de lograr contar antes de tomar aliento es, pues, aquí concebido como signo y causa a la vez de éxito de los proyectos.

Un muchacho de unos diez años, entregado al onanismo, tenía costumbre de contar desde un número dado (10 ó 15), cuando se le preguntaba, o, en otras circunstancias, para no decir tonterías o para obtener lo que deseaba. El origen de este hábito, en el caso particular, parecía ser el siguiente: le había sucedido a este niño, en las horas de las tentaciones, contar hasta un número determinado y abandonarse luego, o no, a su tentación, según lograra o no contar a este número bajo ciertas condiciones. La costumbre se había generalizado y se había convertido primero en un medio de decisión, luego en un signo y finalmente en un procedimiento mágico.

Aquí, de nuevo, la operación de contar es a la vez signo y causa. Encontramos también lo negativo de los casos precedentes: la operación no sirve solamente para obtener una determinada cosa, sino para evitar una desdicha. Este caso es frecuente sobre todo en los niños, mucho más numeroso de lo que podría creerse, frecuentados por la noche por el miedo a la muerte, de su propia muerte o de la muerte de los padres. Uno de nosotros tiene recuerdos muy claros a este respecto:

"*Todas las noches, hacia los seis-ocho años, me espantaba la idea de no despertarme al día siguiente. Sentía latir mi corazón y quería averiguar, poniendo la mano sobre la piel, que no se paraba. De esta forma, sin duda, he empezado a contar para tranquilizarme. Contaba muy de prisa entre dos latidos, y cuando llegaba a exceder de un número dado antes de un latido determinado, o a hacer coincidir los latidos con los números pares o impares, etc., quedaba tranquilo. He olvidado el detalle de estas operaciones. Por el contrario, recuerdo muy bien ésta. Se producía, a intervalos regulares, en el tubo de los radiadores de la habitación un chasquido brusco y sonoro que me sobresaltaba. Me servía de este indicio para saber si moriría o no: contaba muy rápidamente entre un chasquido y el siguiente, y si rebasaba en un número determinado, estaba salvado. He empleado el mismo procedimiento para saber si mi padre, que dormía al lado, estaba o no a punto de morir.*"

Está claro el parentesco de este hecho con las manías de los obsesionados y sus medios de defensa. Pero este ejemplo es el negativo de los casos de magia precedentes.

He aquí un recuerdo de la edad de nueve a once años:

"*Acompaño con frecuencia a mi padre a los ejercicios de tiro. Mientras mi padre tira, yo estoy sentado en un banco. Me ha dado a guardar su cigarro. Pienso determinar el valor del tiro por la posición del cigarro. Según el cigarro esté casi vertical (la llama hacia abajo), inclinado a 90°, a 120° o a 180°, el tiro es regular, bueno o muy bueno. El tiro no es nunca nulo porque mi padre es buen tirador. De otra parte, después de*

***haber determinado dos o tres buenos tiros, bajo un poco el cigarro, con el sentimiento de que esto no puede ser bueno siempre.*"**

Nuestro informador nos ha confirmado que no se trataba de un juego, pero que, dando su dirección al cigarro, creía realmente influir en el tiro de su padre.

Otras operaciones o gestos mágicos se basan en el placer del ritmo u otro placer de orden estético, dando lugar ya a actos positivos de magia, ya a obsesiones que son su negativa. Tal es el conocido placer que consiste en evitar las pisadas en los intersticios de las losas de la acera, o en saltar una losa en cada paso, etc.

En ello hay un placer puramente estético o enteramente lúdico, en el origen. Pero basta que el niño desee vivamente alguna cosa o la tema para que el juego se convierta en un ensayo, y el éxito o fracaso sean concebidos como signo y causa de la realización de lo que se desea o se teme.

De uno de nosotros: "*Frecuentemente, cuando deseaba vivamente alguna cosa, andaba por las aceras poniendo el pie cada dos losas. Si me era posible hacer esto hasta el final de la acera, era señal de que se realizaría mi deseo. O bien tocaba las piedras de una pared, rozando cada tercera piedra con el dedo: si de esta forma lograba alcanzar la última piedra de la pared, estaba seguro de mi éxito, etc.*"

Otro de nosotros se sentía amenazado por un peligro si andaba sobre los intersticios de las losas. Si había empezado a andar sobre estos intersticios, lo hacía hasta el final para que la desgracia fuera menor.

He aquí otro ejemplo de estos gestos rítmicos destinados a asegurar la realización de un acontecimiento:

Un niño onanista, a quien llamaremos CLAN, temía caer en la pereza o en el "embrutecimiento". Sus fantasías y sus proyectos de porvenir presentaban desde entonces una tendencia supercompensadora y proyectaba llegar a ser "un gran hombre". Para lograrlo se entregaba a la práctica siguiente, que debió de ser bastante duradera: "*Al atravesar X...* [una plaza pública en Z] *golpeaba, con mi tarjeta de abono del tranvía, sobre los aros entrecruzados que rodeaban el césped. Esto me obligaba a inclinarme* [para alcanzar los aros]. *Lo hacía todas las mañanas para llegar a ser un gran hombre.*"

He aquí un caso más próximo de la obsesión propiamente dicha que de la magia, pero que parece ser el negativo del caso de magia que veremos más adelante:

Una de nosotras recuerda, además del rito de la acera, que se sentía impulsada a poner en su sitio toda piedra desplazada involuntariamente

al andar, pues de lo contrario el deseo que tuviera en aquel momento no habría podido realizarse.

Hay que poner aquí probablemente el curioso recuerdo que cita FLOURNOY de la infancia de Mlle. Vé:

"Uno de mis recuerdos más lejanos se refiere a mi madre. Estaba en cama muy enferma, desde hacía unas semanas, y un criado me había dicho que moriría dentro de unos días. Yo debía de tener cuatro o cinco años. La cosa más querida de las que yo poseía era un pequeño caballo de madera oscura, cubierto de "pelos verdaderos"... Un curioso pensamiento germinó en mi cerebro: yo debía renunciar a mi caballo para que mi madre curara. Ello no lo hice de una vez. Me costaba terriblemente. Comencé por echar al fuego la brida y la silla, pensando que "cuando estuviese muy feo podría conservarlo". No recuerdo exactamente la marcha de los acontecimientos, pero sé que con gran desesperación acabé por hacer pedazos mi caballo, y que al ver, algunos días después, a mi madre levantada, he conservado durante mucho tiempo la convicción de que la había curado misteriosamente mi sacrificio" [4].

Esta idea de la eficacia mágica del sacrificio se halla bajo una forma más simple: la eficacia de las acciones penosas o fastidiosas para obtener lo que se desea. He aquí un caso de este género:

Un muchacho tenía la costumbre, para que no le preguntaran en clase o no ser molestado por su profesor, de ponerse dos o tres veces sus borceguíes por la mañana antes de salir. Tenía la impresión de que, cuanto más fastidioso fuera cumplir este rito, mayor era la probabilidad de ser favorecido por la suerte.

Finalmente, existen innumerables ritos para conjurar el peligro:

Un muchacho que vivía en una casa un poco aislada temía mucho las noches en las que sus padres se ausentaban. Antes de acostarse bajaba las cortinas dando vueltas a una especie de rodillo. Tenía la impresión de que, si lograba bajar la cortina muy rápidamente, no vendrían los ladrones. Si la cortina empleaba mucho tiempo en descolgarse, la casa estaba amenazada.

Este hecho, como los siguientes, descubre bien el origen de estos sentimientos de participación y de esta magia por el gesto. La mayor parte de las niñas experimentan por la noche, en la cama, violentos miedos de la oscuridad y de los ruidos de toda clase. En tales casos se entregan a veces a diferentes medidas de

---

[4] *Arch. de Psychol.*, t. XV (1915), págs. 1-224.

precaución como esconderse bajo las sábanas, volver la espalda a la puerta, subir las sábanas hasta la barbilla exactamente, etcétera. Nada de esto es mágico, ya que son simples medios de protección. Pero algunos de estos gestos salen de su contextura primitiva, se hacen rituales, como el de la cortina citado hace un instante, y adquieren de este modo un valor intrínseco. Entonces comienza a apuntar la magia:

Una de nosotras se sentía protegida con tal de tener los brazos apretados contra el cuerpo.

Otra se sentía defendida si al entrar en su cama ésta estaba enteramente cubierta y podía introducirse en ella sin deshacerla. Cuando, por casualidad, encontraba deshecha la cama, o al entrar en ella la deshacía, se sentía amenazada.

Claro es el origen de estos gestos: bajar una cortina, estirarse o comprobar que nadie ha tocado la cama. Pero en la medida en que el gesto pierde su significación primera para hacerse eficaz en sí mismo se hace mágico.

Pasemos a los casos de magia por *participación del pensamiento y de las cosas*. Entre ellos y los precedentes existen todos los intermedios, como nos lo han demostrado los ejemplos de magia a base de numeración. Pero los casos de que vamos a hablar recurren a elementos mentales todavía más ligados al pensamiento que los números, por ejemplo, a los nombres y a las palabras mismas. Estos casos salen, pues, directamente del realismo infantil, cuyo análisis hemos intentado en los capítulos precedentes. Por otra parte, hemos visto ya, en el curso de estos capítulos, numerosos casos de sentimientos de participación entre las cosas y el pensamiento: los nombres van ligados a las cosas nombradas, los sueños a las cosas en que se sueña, etc. La mejor prueba de que estas participaciones, cuyo alcance hemos entrevisto, son espontáneas y no producidas por nuestro interrogatorio es que dan lugar a los casos de magia más auténticos que hayamos encontrado en los recuerdos de la infancia recogidos por nosotros, es decir, a los casos de magia por el nombre. He aquí unos ejemplos:

La primera crisis de onanismo de CLAN, el niño de quien hemos hablado antes, tuvo lugar en Mayens-de-Sion. De regreso a su casa, Clan intentó, bajo el imperio del remordimiento, suprimir no su recuerdo, sino el hecho mismo o sus consecuencias, es decir, suprimir el "embrutecimiento" que temía (véase antes). Para lograrlo, Clan ha recurrido al mismo nombre de Mayens-de-Sion: "*Me esforzaba por romper el nombre de Mayens-de-Sion.*" Y para romper este nombre lo deformaba simplemente. Repe-

tía en alta voz, pronunciando a la alemana, "*Mayenserseyens*", y acentuando las dos sílabas "máy" y "séy".

Asimismo, CLAN, expuesto a la malevolencia de un maestro de escuela, repetía en su habitación, de regreso a su casa, el sobrenombre de este maestro, no solamente para burlarse de él, sino sobre todo (en lo que este recuerdo tenga de exacto) para sustraerse a su influencia.

Un naturalista, cuyos trabajos son hoy célebres, nos ha contado este recuerdo de la infancia: Colocado a 50 cm frente de su gato, y mirándole fijamente a los ojos, pronunciaba un gran número de veces la fórmula: "*Tin tin, pin pin de l'o —ü— in, pin pin, tin tin, pin pin de l'o —ü— in pin pin...*, etc." En lo que este recuerdo tenga de exacto, la fórmula tenía por objeto permitir al niño "introyectarse en su gato": al pronunciarla, el niño se sentía penetrar en el gato y dominarlo así por participación.

Una de nosotras gustaba de jugar en su casa a la escuela. Daba puntos a los camaradas que amaba, malas notas a sus enemigos, etc., todo, bien entendido, hablando a sillas vacías. Al día siguiente, en clase, estaba convencida de haber influenciado los interrogatorios reales, de haber ayudado a sus enemigos a responder bien y de haber perjudicado a sus enemigos.

Otros hechos de participación entre el pensamiento y las cosas reposan en una especie de confusión o de indiferencia entre las cualidades psíquicas y los caracteres materiales:

Como todos los onamistas, CLAN ha tenido miedo de perder sus facultades intelectuales y llegar a ser "perezoso". De ahí el rito siguiente: "*En compañía de un muchacho perezoso, le daba la mano. Al entrar en mi casa, me decía: dar la mano a un perezoso es llegar a serlo uno mismo. Y hacía algo para contrarrestar este efecto.*" Clan se frotaba entonces vigorosamente las manos.

Además, algunos ritos consisten simplemente en pensar algo para que un determinado acontecimiento se produzca o no (es la "omnipotencia del pensamiento" de FREUD):

Los niños, como muchos adultos, llegan a pensar con mucha frecuencia lo contrario de lo que desean, como si la realidad se aplicara a frustrar intencionadamente los deseos.

Asimismo, ocurre a veces (según los recuerdos de infancia que hemos recogido) que, para no tener pesadillas —recordemos que en los niños los sueños son debidos a causas exteriores—, los niños se aplican a pensar expresamente en cosas espantosas y en el contenido habitual de las pesadillas, para no soñar.

He aquí otros dos casos de sentimientos de participación ligados a la eficacia del pensamiento:

La primera crisis de onanismo de Clan fue producido por la visión de una niña, a quien no conocía y había mirado un día de lejos con cierta indiscreción. Después Clan se preguntó "*si la niña tendría un hijo*". Clan se planteó un problema análogo después de haber mirado por el agujero de una cerradura.

En fin, he aquí un caso intermedio entre el grupo de sentimientos de participación y el grupo siguiente:

Recuerda uno de nosotros que, cuando jugaba a las bolas, para ganar más fácilmente, lo hacía con la bola de que se había servido el ganador del juego precedente. Era como si la habilidad del jugador diera una eficacia permanente a la bola o como si la bola se cargara de eficacia debida a su misma probabilidad.

Todos estos casos estriban, pues, en considerar un elemento mental, los nombres, la pereza, el pensamiento y los sueños, la habilidad, etc., como ligados a las cosas mismas y como poseedores de una eficacia. De ahí al tercer grupo, es decir, a la magia por *participación de sustancias,* hay todos los intermedios, como acaba de indicárnoslo el ejemplo de la bola mágica, en el cual la eficacia se achaca a la bola y no a la habilidad del jugador. Lo que caracteriza el tercer grupo es que la acción mágica no emana ya directamente de un gesto o de un pensamiento del sujeto, como ocurría en los dos grupos precedentes de enlace, sino que emana de un cuerpo, o de un lugar, etc., de que se sirve el sujeto para obrar sobre otro cuerpo o sobre un suceso. He aquí dos ejemplos claros, en los cuales la elección del cuerpo mágico parece estar determinada por la semejanza de este cuerpo con aquel sobre el que el sujeto trata de obrar:

Una de nosotras cuenta este recuerdo hablando de sí misma en tercera persona: "*Una niña de seis años, cada vez que pasaba con su aya cerca de un estanque donde crecían exóticos nenúfares, tiraba al agua piedrecillas (que elegía blancas y redondas), procurando no ser vista por su aya. Ella creía que al día siguiente aparecerían, en el mismo sitio en que habían caído las piedras, unos nenúfares. Por esto, con la esperanza de poder alcanzar pronto las flores, tiraba siempre los guijarros muy cerca del borde del estanque.*"

De otra colaboradora: "*Cuando se pone una flor en un tiesto se coloca en el fondo del mismo una piedrecita para facilitar el riego. Yo había observado este uso, pero había falseado su significación. Elegía mi piedra de cierta hechura, en la idea de que de su color o de su forma dependía la vida de la planta. Se trataba tanto de una acción de la piedra sobre la planta como de una especie de simpatía entre la piedra y yo: la piedra se ligaba conmigo para hacer crecer la planta.*"

He aquí otro hecho, cuya fecha puede fijarse muy seguramente entre diez y once años:

Uno de nosotros coleccionaba conchas de molusco del lago y los caracoles de muy pequeño tamaño. En el paseo experimentaba gran cantidad de sentimiento de participación que testimoniaban a la vez la tendencia infantil a ver signos en todas las cosas y a confundir el signo y la causa de los acontecimientos, siendo en este caso la causa de naturaleza mágica. Por esto, cuando buscaba determinada especie rara, y, en el camino hallaba otra especie interesante, deducía de ello que encontraría o no, según los casos, la especie buscada. No se basaba en la analogía de las circunstancias de vida de estas especies, sino en lazos ocultos: tal descubrimiento inesperado debía producir tal otro descubrimiento durante la jornada. O también cuando creía ver de lejos una determinada especie y, de cerca, comprobaba haberse equivocado, deducía que no encontraría, aquel día, la especie que deseaba especialmente.

Podemos unir a estos hechos los lazos de participación debidos a los lugares, lugares propicios o lugares nefastos:

De uno de nosotros: "*Cuando al ir a casa del dentista pasaba por una determinada calle y luego el dentista me hacía daño, cuidaba, a la vez siguiente, ir por otro camino para que me hiciera menos daño.*"

Podemos también clasificar en este grupo de hechos los numerosos sentimientos de participación a que dan lugar las creencias relativas al aire y al viento. Como veremos (*C. F.*[5], capítulo I), los niños de cuatro-seis años, y hasta algunos niños de más edad, creen que no hay aire en la habitaciones; pero basta mover las manos, un abanico, etc., para "hacer aire" y para atraer por esto mismo el "viento" de fuera, a través de las ventanas cerradas. Se trata en este caso de una verdadera participación, dado que el niño no llega, ni trata de concebir "el cómo" de tal fenómeno: a los ojos del niño, basta mover la mano para que acuda el viento, y, sobre todo, existe la acción inmediata del viento producido por las manos sobre el viento de fuera.

Del mismo modo, cuando se pone en marcha un pequeño motor de vapor ante un niño de cuatro a seis años, el niño explica el movimiento de la rueda exterior por una acción directa del fuego, aun a distancia (cuando se pone el fuego a 50 cm). Ahora bien: ocurre a menudo que el niño admite que el viento exterior viene a ayudar al fuego, y esto gracias, de nuevo, a una atrac-

[5] Designaremos con las iniciales *C. F.* nuestra obra: *La causalidad física en el niño.*

ción inmediata e ininteligible (*C. F.*, sec. IV): hay participación entre el viento producido por el fuego y el viento de fuera.

En otro orden de cosas, la sombra que hacemos sobre la mesa es explicada, con frecuencia, por los niños, gracias a una participación con la sombra de la noche o con la sombra de debajo de los árboles: las sombras están obligadas a acudir tan pronto pongamos la mano sobre el papel y se forme la sombra de los dedos, etc. (*C. F.*, sec. III). Aquí de nuevo dice el niño que "viene" la sombra de los árboles pero no precisa cómo: afirma simplemente que la sombra de las manos vienen a la vez de las manos y de los árboles. No se trata de una identidad lógica (como si se dijera: "la sombra de la mano es de la misma naturaleza que la de los árboles") ni de un enlace causal inteligible, es una simple participación.

Citemos, por último, un ejemplo intermedio entre este grupo de hechos y el siguiente. Es el caso de una niña que concedía a sus bolas la posibilidad de obrar unas sobre otras, tanto a causa de una especie de comunidad de esencia (las bolas de la misma clase se atraen necesariamente) como a causa de una especie de participación de intenciones análoga a las de los casos del cuarto grupo:

De una de nosotras: "*Cuando venía de ganar bolas* [de cogerlas al campo adverso] *no volvía a jugar nunca con estas bolas ganadas. Creía que tenía más probabilidades de perderlas que las otras, porque tenía la idea de que estas bolas estaban ligadas a su antiguo origen y tenían tendencia a volver con su antigua propietaria.*"

Existe, finalmente, un cuarto grupo de participaciones, las *participaciones por comunidad de intenciones*, que dan lugar a los actos de *magia por mandato*. Los hechos de este grupo pertenecen tanto a la magia como al animismo infantiles. En su punto de partida hay dos sentimientos fundamentales: el egocentrismo, que hace creer al niño que el mundo gira en derredor suyo, y el respeto a los padres, que hace creer al niño que el mundo obedece más a leyes morales que físicas. El animismo y el artificialismo infantiles derivan de esta actitud del espíritu en cuanto cristaliza en representaciones. Pero, antes de toda reflexión, esta actitud ya da lugar a sentimientos de participación entre las cosas y nosotros, innumerables sentimientos que importa anunciar desde ahora, antes de examinarlos más a fondo, a propósito de cada grupo de fenómenos.

Existen, en primer término, las participaciones ligadas a la materialidad del pensamiento. Siendo el pensamiento idéntico a

la voz, es considerado a veces como aire, aire a la vez interior y exterior. De ahí las creencias según las cuales el viento y el humo vienen a nosotros y participan de nuestro aliento y nuestro pensamiento (véase cap. I, § § 1, 2 y 3). Las mismas creencias a propósito del sueño. Como hemos visto, todas estas creencias son debidas a un realismo relativamente simple, resultante, sin más, de la indiferenciación del pensamiento y de las cosas.

Existen luego las participaciones mucho más numerosas, ligadas a la idea de la obediencia de las cosas. Las cosas pueden obedecer ya al niño mismo, ya a los adultos. He aquí ejemplos del primer tipo, empezando por dos recuerdos:

Un profesor de unos amigos nuestros tuvo de niño, largo tiempo, la creencia (que ha ocultado a todo el mundo antes de contárnosla) de que era el "dominador" del mundo, es decir, que podía conducir a su guisa el sol, la luna, las estrellas y las nubes.

CLAN tuvo también la idea de que las estrellas eran de su "propiedad".

Citamos estos dos recuerdos para mostrar que están conformes con las creencias que hemos podido observar directamente. Veremos, en efecto (cap. VII, § 2), que la mayor parte de los niños creen, antes de los ocho años, que los astros los siguen. Ahora bien: en muchos de ellos se acentúa menos la espontaneidad de los astros que el poder del niño mismo. He aquí, a este respecto, algunos casos claros que se refiere tanto a la marcha de las nubes como a la de los astros:

NAIN (4; 6). "—¿Puede la luna ir donde quiere o hay alguna cosa que la hace avanzar? —*Soy yo, cuando ando.*" Y en otra parte: "*Viene conmigo, nos sigue.*"

GIAMB (7; 0). "—¿Se mueve la luna o no se mueve? —*Nos sigue.* —¿Por qué? —*Cuando andamos, anda.* —¿Qué cosa es la que hace avanzar a la luna? —*Somos nosotros.* —¿Cómo? —*Al andar. Se mueve sola.*" Después inventa Giamb que el viento impulsa el sol y la luna, pero mantiene que somos nosotros los que regulamos este movimiento: "—Si no nos moviéramos, la luna ¿andaría o no andaría? —*La luna se pararía.* —¿Y el sol? —*Anda también con nosotros.*"

TAG (6; 6). "—¿Has visto a las nubes moverse? —*Sí.* —¿Puedes tú hacerlas avanzar? —*Sí, cuando ando.* —¿Qué ocurre cuando andamos? —*Esto las hace moverse.* —¿Quién las hace mover? —*Nosotros, porque marchamos ellas nos siguen.* —¿Cómo tiene esto lugar? —*Porque andamos.* —¿Cómo sabes tú eso? —*Porque cuando miramos al aire, las nubes avanzan.* —¿Puedes hacerlas ir de un lado a otro si tú quieres? —*Nos volvemos y luego andamos hacia atrás.* —¿Y qué hacen las nubes? —*Van hacia atrás.* —¿Qué podemos hacer marchar desde lejos, sin tocarlo? —*La luna.* —¿Cómo? —*Cuando avanzamos, nos sigue. Las estrellas también.*

—¿Cómo? —*Cuando avanzamos, nos siguen también. Hay algunas detrás que la* [a la luna] *siguen.*"

SALA (8; 0). "—¿Has visto ya avanzar las nubes? ¿Qué es lo que las hace avanzar? —*Cuando nosotros avanzamos avanzan ellas también.* —¿Puedes tú hacerlas andar? —*Todo el mundo, cuando anda.*"

TULI (10; 0). "—¿Qué es lo que hace avanzar a las nubes? —*Es cuando andamos.*

PORT (9; 0) dice que las nubes avanzan cuando Dios anda, y añade espontáneamente: "*Cuando las gentes andan también por la calle esto hace avanzar a las nubes.* —Entonces, ¿puedes tú hacerlas andar? —*Sí. Cuando ando miro a veces al cielo, y veo que las nubes avanzan, y veo también la luna, cuando está.*"

Ya se ve en qué consisten estas participaciones y estas actitudes mágicas. No hay directamente participación sustancial, hay simplemente participación en los movimientos, y, sobre todo, en las intenciones: podemos mandar a los astros y a las nubes, porque sus intenciones participan de las nuestras. Ahora bien: puede suceder que esta participación dinámica entrañe una participación sustancial. Es el caso especial que se refiere al aire, a la sombra, etc. Para el niño, tenemos el poder de atraer el aire o la sombra, al producirlos nosotros. Hemos clasificado estos hechos en el grupo de las participaciones de sustancia (grupo tercero), pero su origen corresponde evidentemente a una simple participación dinámica del género de las precedentes. Un hecho, citado por SULLY y clasificado con razón en las actitudes mágicas por LEUBA y por DELACROIX[6], demuestra el parentesco de la participación dinámica y de la participación sustancial:

"Una niña —dice SULLY— se paseaba con su madre un día en que soplaba un viento muy violento. En los primeros momentos estaba encantada de este viento fuerte e impetuoso, pero se fatigó pronto, y dijo: "Este viento alborota los cabellos de mamá; Babba (sobrenombre de la niña) va a arreglar los cabellos de mamá, y entonces el viento ya no soplará." Tres semanas más tarde, la niña estaba fuera de casa y llovía, y dijo a su madre: "Mamá, seca las manos a Babba, y ya no lloverá." "La niña —agrega SULLY— consideraba el viento y la lluvia como niños malos a quienes se puede volver buenos haciendo desaparecer los efectos de su maldad: en otros términos, hay que impedirles volver a hacer mal mediante la manifestación visible y brillante

---

[6] Véase en DELACROIX, *La religion et la foi*, Alcan, 1924, págs. 27-42, las relaciones establecidas por Delacroix entre la magia y el deseo. Véase también LEURA: *La psychologie des phénomènes religieux, trad.* CONS, Alcan, 1914, cap. VIII.

de una prohibición superior y poderosa" [7]. Este comentario muestra excelentemente el origen moral y dinámico de estas participaciones. Pero de la participación dinámica, que consiste en ligar las intenciones del viento a nuestras propias intenciones, a la participación sustancial que consiste en ligar el aire que nosotros podemos hacer con nuestras manos al aire del mismo viento, no hay seguramente gran distancia.

He aquí un hermoso caso de participación dinámica convertida en sustancial, y que hasta alcanza las formas más audaces de la participación en los primitivos.

JAMES cita el caso de un sordomudo, que llegó a ser profesor, que ha contado sus propios recuerdos (en tercera persona). Entresacamos éste de los recuerdos relativos a la luna [8]: "*En tercer lugar, se preguntó con extrañeza por qué la luna aparecía regularmente. Pensó que debía salir para verla él solo. Y se puso entonces a hablarle, y se imaginó que la veía sonreír o fruncir las cejas. Finalmente, descubrió que había sido castigado con más frecuencia cuando la luna estaba visible. Era como si le vigilara y denunciara sus travesuras a su tutora (era huérfano). Se preguntó con frecuencia quién podría ser. En fin, llegó a estar seguro de que era su madre, porque mientras su madre había vivido no había visto nunca la luna.*" Iba el domingo a la iglesia "*porque se imaginaba que la luna deseaba que fuera, como había tenido la costumbre de ir con su madre.*" Su conciencia moral se desenvolvía "*gracias, sobre todo, a la influencia de la luna (estaba llena la noche en que noté que había desaparecido el dinero)* [en que el dinero robado por él había desaparecido de su escondrijo]".

Este proceso nos hace comprender las participaciones ligadas al origen de las cosas, en las cuales la acción mágica es atribuida a los adultos mucho más que al niño o a las cosas mismas. En estos casos hay, igualmente, paso de la participación dinámica a la participación sustancial. En las etapas más primitivas, el niño tiene la impresión de que sus padres gobiernan el mundo. Entre el sol y los hombres, por ejemplo, existe participación en el sentido de que el sol no tiene otra razón de ser ni otra actividad que la de ocuparse de nosotros. Luego, cuando el niño se pregunta o nosotros le preguntamos cómo han empezado los astros, se dice que evidentemente el sol ha sido hecho por el hombre, que ha "nacido" del hombre, etc. La creencia en una comunidad de origen nace de la participación dinámica.

Veremos numerosos ejemplos de estos sentimientos de participación que preceden y anuncian las creencias artificialistas

---

[7] SULLY: *Etudes sur l'enfance*, trad. MONOD. Alcan, 1898, pág. 115.
[8] Véase cap. VII, § 10.

propiamente dichas. Caracterizan lo que llamaremos el estado del "artificialismo difuso". Los mencionamos desde ahora, porque dan origen, si no a prácticas, al menos a actitudes mágicas. Con frecuencia se han citado niños que rogaban a sus padres que detuvieran una tormenta. o que pedían no importa qué, como si los padres lo pudieran todo. Así, KLEIN ha visto a su hijo pedir que se cambiasen, al cocerlas, las espinacas en patatas[9]. OBERHOLZER cita una niña que rogaba a su tía que hiciese venir la lluvia[10]. BOVET ha recordado la estupefacción y el escándalo de HEBBEL, niño, viendo a su padre desolado ante los estragos causados por una tormenta: HEBBEL se daba cuenta de este modo de que su padre no era todopoderoso[11]. REVERDIN, ha tenido ocasión de sorprender en vivo el hecho siguiente: Paseando en un jardín con su hijo, de tres años y cuatro meses, vio una cincuentena de perlitas diseminadas en la grava. El niño no las veía. Para que las encontrara, REVERDIN trazó una circunferencia en la grava alrededor de algunas perlas, diciendo al niño que descubriría una perla en medio del "redondel". Después de un instante, el pequeño quiso jugar el papel principal: "se puso a trazar círculos, creyendo que las perlas aparecerían en ellos necesariamente"[12]. Puede verse seguramente en este hecho un simple "mal razonamiento"[13]: la aparición de la perla sucede al trazado de un círculo, cuyo trazado es causa de esta aparición. Pero parece que, en el caso particular, se añade a ello la fe implícita del pequeño en el poder del adulto.

§ 3. **Los orígenes de la participación y de la magia infantiles.** Como el animismo y el artificialismo, de que hablaremos más adelante, la participación y la magia parecen tener, en el niño, un doble origen. Se explican, de una parte, gracias a un fenómeno de orden individual, que es el realismo, es decir, la confusión del pensamiento y de las cosas, o del yo y del mundo exterior, y de otra parte, gracias a un fenómeno de orden social, que es la transposición sobre el mundo físico de las actitudes que provocan en el niño sus relaciones con las personas que lo rodean.

Examinemos primero el papel del realismo y estudiemos, o este propósito, dos de las teorías psicológicas de la magia elaboradas recientemente.

---

[9] *Imago*, vol. VII, pág. 265.
[10] SPIELREIN: *Arch. de Psychol*, XVIII, pág. 307.
[11] BOVET: *Rev. de théol. et de philos.* (Lausana), 1919, págs. 172-3.
[12] *Arch. de Psychol.*, vol. XVII, pág. 137.
[13] Véase I. MEYERSON: *Année psychol.*, XXIII, págs. 214-222.

En primer lugar, como todos sabemos, FRAZER ve en la magia la simple aplicación a la causalidad externa de las leyes de semejanza y de continuidad que gobiernan nuestras asociaciones de ideas. Esta concepción explica, sobre todo, la forma que adopta la magia: no da cuenta ni de la creencia en la eficacia que acompaña al acto mágico, ni de la irracionalidad de los enlaces que supone esta creencia.

Para explicar la creencia en la eficacia, FREUD ha propuesto la siguiente teoría. La creencia es un producto del deseo. En el fondo de toda magia hay una afectividad especial. La encontramos en los obsesionados: el obsesionado cree que le basta pensar en una cosa para que se produzca o no un acontecimiento determinado. Como ha dicho a FREUD un enfermo, hay en tal actitud creencia en la "omnipotencia del pensamiento". Ahora bien: ¿cuál puede ser la situación afectiva que lleva a esta creencia? Por el análisis de sus enfermos, FREUD ha llegado a considerar la magia como un resultado del "narcisismo". Este es un estado del desenvolvimiento afectivo, estado en el cual el niño sólo se interesa por su propia persona, por sus deseos y sus pensamientos. Es la etapa anterior a toda fijación del interés o del deseo sobre la persona de los demás. Ahora bien, dice FREUD, estando, en cierto modo, el narcisista enamorado de sí mismo, sus voluntades y sus deseos propios le parecen tener un valor particular; de ahí la creencia en la eficacia necesaria de cada uno de sus pensamientos.

Esta teoría freudiana es de un interés indiscutible y la relación que establece entre la magia y el narcisismo nos parece fundada. Sólo que la manera con que FREUD expone y concibe esta relación parece poco inteligible.

En efecto, se da al bebé narcisista los rasgos de un adulto prendado de sí mismo, y sabiéndolo, como si el bebé distinguiera claramente su yo de la persona de los demás. Y, de otra parte, parece que basta atribuir un valor excepcional a un deseo para creer en su realización necesaria. Hay en ello una doble dificultad.

¿Qué es, en efecto, lo que nos impide creer en la realización automática de nuestros deseos? Que sabemos que son subjetivos. Que los distiguimos de los deseos de los demás y de las realidades que el mundo nos obliga a reconocer. Si el bebé narcisista cree en la omnipotencia de su pensamiento, es evidente, pues, que no distingue su pensamiento del de los demás, ni su yo del mundo exterior. Es, por tanto, que no tiene conciencia de su yo. Si está prendado de sí mismo no es porque conoce su

yo, sino porque ignora todo lo que es extraño a su sueño y a sus deseos.

El narcisismo, es decir, el egocentrismo absoluto, produce la creencia mágica, pero sólo en tanto que implique ausencia de la conciencia del yo. Se ha hablado del "solipsismo" del bebé. Ahora bien: un verdadero solipsista no siente que está solo, y no conoce su yo por la sencilla razón de que no nos sentimos solos sino después de haber abandonado a los demás, y quien no ha tenido nunca la idea de una pluralidad posible no tiene de ningún modo el sentimiento de su individualidad. Es, pues, probable que el solipsista se sienta idéntico a las imágenes que percibe: no tiene ninguna conciencia de su yo, *es el mundo*. Podemos, por tanto, hablar de narcisismo y sostener que el bebé lo refiere todo a su capricho, pero a condición de recordar que el narcisismo va acompañado del realismo más total, en el sentido de que el niño no debe hacer ninguna distinción entre un yo que manda y un yo que obedece. El bebé distingue, a lo más, un deseo, que surge no se sabe de dónde, y los acontecimientos que vienen a realizar este deseo.

Ahora bien: si admitimos esta asimilación del mundo al yo y del yo al mundo, la participación y la causalidad mágica llegan a ser inteligibles. De una parte, los movimientos del cuerpo propio deben estar situados, no en un yo, sino en lo absoluto: en un mundo que, desde el punto de vista adulto, diríamos común a todos, pero que, desde el punto de vista del bebé, es el único mundo posible. De lo que se sigue que, cuando el niño manda a su cuerpo, debe creer que manda al mundo. Por esto, al ver a los bebés regocijarse de los movimientos de sus pies, se tiene la impresión de que experimentan la alegría de un dios que dirigiera a distancia el movimiento de los astros. Inversamente, cuando el bebé siente placer en los movimientos situados en el mundo exterior, como el movimiento de las bases de su cuna, debe sentir un enlace inmediato entre estos movimientos y el placer que tiene. En resumen, para un espíritu que no distingue o que distingue mal el yo del mundo exterior, todo participa de todo y todo puede obrar sobre todo. Así, pues, si se quiere, la participación resulta de una indiferenciación entre la conciencia de la acción de sí mismo sobre sí mismo y la conciencia de la ación sobre las cosas.

Aquí interviene el segundo factor esencial, que explica la participación y la magia: el papel del medio social o el papel de los padres. La vida del niño de pecho no es, en efecto, distinta, en el origen, de la de su madre. Sus deseos y sus nece-

sidades más fundamentales van a parar necesariamente a una respuesta de la madre o del medio inmediato. Cada grito del bebé se prolonga en una acción de los padres y hasta los deseos más inexpresados son siempre prevenidos. En resumen, si el pequeño distingue mal sus movimientos propios de los movimiento exteriores, debe haber para él continuidad completa entre la vida de los padres y la actividad personal.

De ahí dos consecuencias. En primer lugar, los sentimientos de participación se encuentran evidentemente reforzados por esta respuesta incesante del medio. De otra parte, las personas dan al niño, poco a poco, el hábito del mando. Los padres, como las partes del cuerpo propio, como todos los objetos que pueden mover los padres o el cuerpo propio (alimentos, juguetes, etc.), constituyen la clase de las cosas que obedecen a los deseos, y, siendo con mucho esta clase la más interesante, todo el universo está concebido sobre este tipo fundamental. De ahí los hábitos mágicos de mando sobre las cosas.

Pero dejemos este estado primitivo, cuya descripción debe considerarse como completamente esquemática. Las etapas ulteriores, en las cuales el yo se distingue poco a poco del mundo exterior, nos proporcionan elementos muy suficientes sobre la naturaleza de los procesos cuya génesis acabamos de conjeturar.

Hemos visto, en los capítulos precedentes, que los diferentes contenidos del pensamiento y de las experiencias del niño no están localizados simultáneamente en el mundo interno o psíquico. Las palabras y los sueños, por ejemplo, sólo son, tardíamente, atribuidos al pensamiento y al yo. Desde entonces, en tanto que ciertos contenidos son proyectados en las cosas y otros son concebidos como internos, el niño debe sentir necesariamente entre las cosas y él toda clase de participaciones. El realismo implica, en efecto, un sentimiento de participación entre el mundo y el yo: desde el momento en que el realismo consiste en considerar como perteneciente a las cosas y emanando de ellas lo que procede, de hecho, de la actividad propia, es natural que la actividad propia se conciba, en reciprocidad, sumergiéndose inmediatamente en las cosas y con omnipotencia sobre ellas. Este enlace del realismo y la participación mágica se manifiesta de tres maneras diferentes.

La primera, es decir, la más sencilla de interpretar, es la adherencia del pensamiento y de sus instrumentos a las cosas mismas, adherencia que se comprueba en la magia por participación del pensamiento y de las cosas (el segundo de los cuatro grupos que hemos distinguido en el § 2). En efecto, desde el

momento que el niño confunde el pensamiento, los nombres, etc., con las cosas, falto de haber apercibido lo que hay de interno y de subjetivo en el acto de pensar, es natural que el niño utilice los nombres o el pensamiento para obrar sobre las cosas. A este respecto, todos los casos del segundo grupo, citados en el párrafo precedente, se explican fácilmente. Deformar un nombre para suprimir las consecuencias de un hecho, para defenderse contra un maestro, etc., es cosa natural si consideramos que los nombres están ligados a las cosas o a las mismas personas. Frotarse las manos para evitar el contagio de la pereza, es cosa natural si se confunde lo psíquico y lo físico, a la manera de los niños que hemos estudiado en el capítulo I. Pensar lo contrario de lo que se desea o pensar en cosas horrorosas para no soñar, constituye, seguramente, una conducta cuya interpretación es más delicada, porque ello supone que se presta intenciones a la suerte o a los sueños. Aquí el realismo va acompañado de animismo. Pero hay, no obstante, en la base de estos hechos, un cierto realismo análogo al que caracteriza los hechos precedentes: es la idea de que el pensamiento propio se introduce directamente en lo real e influye sobre lo que sucede.

La segunda manera de presentarse el enlace del realismo y de la magia es la adherencia del signo y la realidad, adherencia que se manifiesta en la magia por el gesto (primero de los grupos distinguidos en el § 2). En efecto, los gestos son símbolos o signos con el mismo título que los nombres, los vocablos o las imágenes, y, desde el momento que, para el niño, todo signo participa de lo significado o todo símbolo se adhiere a las cosas, estos gestos son concebidos tan eficaces como los vocablos o los nombres. Este realismo del gesto no es de este modo sino un caso particular del realismo de los signos. Intentemos analizar estas relaciones entre la magia por el gesto y el realismo infantil en general.

Dos casos pueden presentarse: aquel en que el gesto mágico es la reproducción simbólica de un acto racional en sí mismo y aquel en que el gesto mágico es simbólico de primera intención. En ambos casos la magia nace de una confusión del signo y la causa, de un realismo del signo.

Los ejemplos del primer caso son los más raros. Podemos, no obstante, citar los ejemplos de magia relativos al miedo señalados en el § 2. El proceso de formación de estos casos de magia parece ser el siguiente: El niño empieza por realizar acciones que no tienen nada de mágico, pero que, insertas en su contexto, son simplemente actos ordinarios de protección contra los la-

drones u hombres malos: bajar las cortinas para no verlos, comprobar si la cama tiene la ropa replegada para saber si alguien está escondido en ella o debajo, apretar los brazos para ponerse rígido o hacerse pequeño. Estos actos, al repetirse, pierden toda relación racional con su contexto primero y se convierten en simplemente rituales. No es ya para saber si alguien se ha escondido en la habitación por lo que la pequeña comprueba si la ropa de la cama está bien replegada, es simplemente porque es una acción habitual que forma parte del conjunto de la situación y que sería imprudente no realizar puntualmente. Por esta razón, cuando estamos inquietos, observamos ritualmente cada uno de nuestros menudos hábitos, porque no sabemos la repercusión que podría tener la negligencia de uno de ellos, y porque, haciéndonos el miedo irreflexivos, somos tanto más conservadores (el automatismo de los gestos supliendo a la inteligencia). Para una mentalidad racional, es decir, en el caso particular, para un sujeto consciente de sí mismo y que distinga más o menos claramente la parte de los hábitos subjetivos y la parte de las consecuencias causales ligadas a los acontecimientos y al mundo exterior, sólo hay en ello un conservadurismo destinado a asegurarnos nosotros mismos, siendo prueba los gestos de que nos conducimos tan normalmente como de costumbre. Mas para una mentalidad realista, es decir, que confunda lo interno y lo externo, cada uno de los mismos gestos se hace simbólico, y son entonces considerados como causa física tanto como signo: el hecho de que una cama tenga la ropa bien replegada no es ya concebido solamente como signo, sino como causa de seguridad, o más bien el gesto se ha hecho simbólico al ser ritual y causa al ser concebido como ligado a los acontecimientos. Este proceso es muy claro en el caso citado en el § 2, en el que la rapidez en desenrollar una cortina se ha convertido en medio mágico de protección, medio simbólico porque ha salido de su contexto primitivo, pero eficaz porque el símbolo ha permanecido adherido a lo que representa.

Los ejemplos del segundo caso, es decir, aquellos en que el gesto mágico es simbólico de primer intento, se explican de manera análoga, salvo que el gesto está ligado al contexto primitivo por simple asociación y no por relación de la parte al todo. Tomemos el caso de los gestos rítmicos (citados en el § 2), que son los más sencillos. Su punto de partida es un juego o un placer estético: divertirse en andar sobre las losas de una acera sin tocar las líneas intersticiales, divertirse en tocar todos los aros que limitan un jardín, sin omitir ninguno, divertirse en colocar

en su sitio los guijarros desplazados por imperativo del orden, etc. Supongamos ahora que el niño entregado a sus hábitos experimenta un día un deseo o un temor. Aquel día observará sus costumbres, con la misma necesidad de conservación de que hablábamos hace un instante [14], de tal suerte que el gesto y la situación afectiva formarán un conjunto, estando el gesto ligado a este conjunto por una suerte de reflejo condicionado o simplemente por sincretismo. Para una mentalidad a la vez sincrética y realista, un lazo de tal naturaleza lleva a la magia, porque el gesto deviene simbólico, y todo símbolo de éxito deviene causa de éxito. Lograr andar sobre una acera sin tocar las líneas intersticiales se hace signo de que lo que se desea se producirá, pues este gesto simbólico se carga de eficacia dado que todo signo está ligado a las cosas.

En resumen, los casos de magia por participación de los gestos y de las cosas se explican del mismo modo que los casos de participación entre el pensamiento y las cosas. Son debidos a la actitud realista, es decir, a la proyección en las cosas de los enlaces mentales: todo signo está concebido como ligado a las cosas y de este modo tiende a devenir causa.

Pero existe una tercera manera de prolongarse el realismo en magia: la creencia en la participación de las sustancias (el tercero de los grupos distinguidos en el § 2). Aquí las cosas son más complejas: el sujeto obra sobre un cuerpo por medio de otro cuerpo y concibe que los dos cuerpos participan uno de otro. Se podría decir, con FRAZER, que hay una simple asociación por semejanza o por contigüidad concebida como objetiva. Pero la solución es demasiado simple, porque queda por demostrar cómo las asociaciones de ideas pueden ser objetivadas hasta tal punto que se conviertan en relaciones causales. Lo que hay que decir es que el realismo implica una indiferenciación de las relaciones lógicas y de las relaciones causales. Para los adultos hay una realidad exterior, hecha de conexiones causales, y un sujeto interno, que intenta, por medio de analogías, después de leyes, representarse lo real. Para un espíritu realista, todo parece real con el mismo título y todo está situado en el mismo plano exterior. De ahí la precausalidad y el sincretismo que hemos analizado en otra parte (*L. P.*, caps. IV y V) y que consisten en situar en las cosas los lazos subjetivos sugeridos al niño por su

---

[14] Véase, para el papel de la necesidad de conservación, I. MEYERSON: *Année psychol.*, XXIII, págs. 214-222. Debemos decir, a este propósito, que lo que pueda haber de justo en el presente parágrafo es debido a I. MEYERSON. El resto nos pertenece. Véase el apéndice, págs. 415 y sigs.

actitud egocéntrica. La magia por participaciones substanciales es sólo el término de este proceso. Consiste en concebir los cuerpos individuales ligados materialmente unos a otros en vez de estar sumidos bajo leyes o conceptos construidos por el espíritu.

Tomemos un ejemplo: el del niño que cree que haciendo sombra atrae la noche. El postulado de esta creencia consiste en decir que la sombra es noche, que participa de la noche. Para espíritus no realistas esta proposición significaría esto: la sombra es producida por la pantalla constituida por la mano, como la noche es debida a la pantalla constituida por la tierra, pues la sombra y la noche son análogas, en tanto que resultan de una misma ley. Hay analogía porque caen bajo una ley general. Ahora bien: como hemos intentado demostrarlo *(J. R.*, cap. IV), un espíritu realista, es decir, que ignora la existencia de la subjetividad de sus puntos de vista, no razona ni por relaciones lógicas ni, por consecuencia, por generalizaciones y deducciones necesarias, sino por esquemas sincréticos y por transducción, es decir, por identificación directa de los casos individuales. Desde ese momento, identificar la sombra y la noche, para un espíritu realista, no es establecer entre ellas una analogía que repose sobre una ley, es admitir una identidad inmediata de los casos individuales, o, de otra manera, una participación material; es, pues, decir que la sombra "viene de" la noche. La transducción o fusión de los casos individuales es, en efecto, un razonamiento realista y no formal. Cuando procede sobre secuencias causales directamente observables, parece racional porque conduce a las mismas conclusiones que una deducción formal que partiera de las mismas premisas. Pero en cuanto procede sobre casos individuales separados en el tiempo o en el espacio, conduce al sincretismo y, en los casos extremos, a la participación.

Bien vemos las hipótesis que esta explicación de la participación sustancial por la transducción y el realismo soporta, pero volveremos a tratar sobre esta cuestión, menos sumariamente, con motivo de la causalidad física en el niño.

En conclusión, el realismo, es decir, en el origen, la indiferenciación del yo (o del pensamiento) y del mundo exterior, se prolonga necesariamente en participación y en magia de tres maneras: por confusión del pensamiento y de las cosas, por realismo del signo concebido como adherente y eficaz, y, finalmente, todavía de un modo más general, por difusión sincrética de las sustancias individuales.

Pero el realismo no basta para explicar toda la magia infantil.

Un gran número de participaciones concebidas por el niño suponen animismo, y si éste es, como veremos, consecuencia del realismo egocéntrico, es por esto el producto de las participaciones que el niño siente existir desde el origen entre sus padres y él. En efecto, de una parte, falto de haber distinguido lo psíquico de lo físico, todo fenómeno físico le parece lleno de intenciones, y por otra parte, el niño concibe a la Naturaleza entera como obediente a los hombres y a sus padres. La mayor parte de los cuerpos o de los acontecimientos sobre los que el niño trata de obrar mágicamente (cuando no puede obrar de otro modo) le parecerán, desde este momento, penetrados de sentimientos y de voluntades, propicios u hostiles. De ahí dos clases de hechos. De una parte, muchos ritos que hemos descrito hace un momento pasarán a procedimientos destinados a captar la benevolencia o a frustrar la malevolencia. Por eso el niño que se pone dos veces sus botas para no ser interrogado en clase supone implícitamente que el sortilegio es moral y pondrá cuidado en el molesto esfuerzo de calzarse dos veces. Por lo mismo, el niño que piensa lo contrario de lo que desea supone un sortilegio que va ligado a leer en su pensamiento para frustrar los deseos, etc. De otra parte, habrá todo un grupo de participaciones propiamente animistas: es el cuarto grupo (descrito en el § 2) o grupo de acciones mágicas por participación de intenciones. Pero, aun en los fenómenos de este cuarto grupo, se encuentra, naturalmente, un elemento de realismo sin el cual no habría magia.

Los casos del cuarto grupo se explican fácilmente, en efecto, gracias a la conjunción de los dos factores siguientes. Se encuentra primero, como siempre, una indiferenciación o una confusión entre el yo y el mundo exterior, en el caso particular entre el punto de vista propio y los movimientos externos: por esto el niño tiene la impresión de que, cuando él avanza, los astros y las nubes avanzan también. Hay luego la explicación animista: el niño dice que los astros están vivos porque le siguen. Existe, por consecuencia, magia por mandato: basta mandar a las cosas para que éstas obedezcan, aun a distancia.

En estos casos del cuarto grupo es cuando la tendencia de los gestos o de las palabras mágicas para llegar a ser simbólicos es naturalmente más débil, ya que la magia de este tipo se expresa por una especie de mandato tan real como cuando se manda a un ser vivo. Pero, como hemos visto, estas participaciones de intenciones se prolongan en magia por el pensamiento o por el gesto, magia que tiende siempre a convertirse en simbólica.

En conclusión, parece que la evolución de los actos mágicos,

cualquiera que sea el origen de las participaciones en que se funden, sigue la ley que DELACROIX ha analizado profundamente con motivo del lenguaje. Los signos empiezan por formar parte de las cosas, o por ser en presencia de las cosas a la manera de simples reflejos condicionados. De otra parte, acaban por ser destacados de las cosas y liberados por la inteligencia, que hace de ellos útiles móviles e indefinidamente plásticos. Pero entre el punto de origen y el punto de llegada hay un período durante el cual los signos están adheridos a las cosas y participan de ellas aun estando ya parcialmente desprendidos [15].

Sólo que si toda magia tiende al simbolismo es que, como ha demostrado muy justamente DELACROIX, todo pensamiento es simbólico. Lo que la etapa mágica presenta como propio, por oposición a los estados ulteriores, es precisamente la circunstancia de que los símbolos son concebidos todavía como participantes de las cosas. La magia es, pues, la etapa presimbólica del pensamiento. Desde este punto de vista, la magia en el niño es un fenómeno exactamente del mismo orden que el realismo del pensamiento, de los nombres y de los sueños estudiados en nuestros últimos capítulos. Para nosotros, los conceptos, las palabras, las imágenes vistas en sueños son, en grados diversos, símbolos de las cosas. Para el niño son emanaciones de las cosas. La razón de esta diferencia estriba en que nosotros distinguimos lo subjetivo de lo objetivo, mientras que el niño sitúa en las cosas lo que es debido a la actividad de su yo. Asimismo, los gestos mágicos son para el observador símbolos, pero para el sujeto tienen una eficacia, precisamente porque no son todavía simbólicos y participan de las cosas.

§ 4. Contraprueba: las actitudes mágicas espontáneas en el adulto. Antes de concluir este capítulo, intentemos ver si, en el adulto normal y civilizado, quedan algunas huellas de las actitudes mágicas que acabamos de estudiar en el niño y si son debidas a las confusiones del yo y del mundo exterior, las cuales reaparecen a veces momentáneamente en los fenómenos de imitación o de emoción. No hablaremos, como es natural, más que de la magia estrictamente individual, la que podemos hallar en los intelectuales, y daremos de lado toda "superstición", es decir, todo uso o creencia susceptible de transmitirse.

---

[15] H. DELACROIX: *Le langage et la pensée*. Véase, en particular, la "Observación final". DELACROIX, en otra parte, ha indicado muy claramente el parentesco de la magia y del realismo (*La religion et la foi*, pág. 38).

Encontraremos tres casos en los que el límite entre el yo y el mundo exterior se hace momentáneamente flotante en el adulto, sin hablar, naturalmente, de la quimera y del sueño, en los cuales sería demasiado fácil encontrar sentimientos innumerables de participación. Son la imitación involuntaria, la inquietud y el estado de deseo monoideico. Intentemos demostrar que en estos tres casos la despersonalización se prolonga en realismo y el realismo en actitudes mágicas más o menos claras.

La imitación involuntaria consiste en una adaptación ideomotriz a los movimientos percibidos de tal naturaleza que el sujeto que imita siente como propio lo que pertenece a otro o al mundo material. Es, como ha dicho JANET, una confusión entre el yo y el mundo exterior. Ahora bien: no es difícil encontrar numerosos casos en los cuales la simpatía imitativa va acompañada de una actitud complementaria que consiste en tratar de obrar sobre el mundo exterior actuando sobre el propio cuerpo. Esta actitud se incorpora, de hecho, a la magia infantil. He aquí casos de éstos, empezando por los más sencillos:

Cuando hablamos con alguien que tiene obstruida la nariz, experimentamos inmediatamente la necesidad de sonarnos para limpiar la nariz del interlocutor.

El interlocutor tiene la voz pastosa. Sentimos deseos de despejar nuestra garganta y de nuevo la tendencia a librar con ello la del interlocutor. Alguien no tiene voz. Hablamos más fuerte, no para excitarle, sino para darle voz.

Estos casos son poco claros, porque la actitud implícita es racionalizada en seguida: parece que se quiera dar ejemplo al otro simplemente. De hecho, basta observarse para ver que no se razona así al obrar: se busca simplemente desembarazarse de la molestia que se siente al ver o al escuchar a otro.

Uno de nosotros espera, para salir con su mujer, que ésta acabe de fumar un cigarrillo. El fuma su pipa. Ahora bien: se ve sorprendido de que acelera la terminación de su pipa para que su mujer acabe más pronto su cigarrillo. La ilusión ha sido total durante un instante, hasta el momento en que ha tenido conciencia de ello.

Pretendemos también obrar a menudo sobre las cosas. Por ejemplo, en el juego de bolos o en el billar, cuando no estamos seguros de que la bola alcance el objetivo, nos inclinamos invenciblemente, con un fuerte sentimiento de tensión muscular, para hacer desviar la bola en la dirección deseada. No tenemos ninguna idea clara de lo que hacemos, pero es evidente que nos identificamos con la bola hasta querer dirigir su marcha por el gesto. La imitación se prolonga de este modo en actitud de participación.

Cuando en la calle vemos dos ciclistas que van a encontrarse, hacemos un movimiento de retroceso para impedir que las bicicletas choquen.

Parece, pues, que las confusiones por imitación se prolongan en actitudes mágicas, inmediatamente frenadas por nuestros hábitos de pensar, pero que, en espíritus menos conscientes de su yo, se desenvolverían espontáneamente. Con seguridad podrá decirse que estos hechos están muy alejados de la magia propiamente dicha, pero constituyen por lo menos, y esto es lo que nosotros buscamos, un caso claro de transición entre el realismo por confusión del yo y del mundo exterior y la magia o participación [16].

En los estados de inquietud se encuentra a veces en el adulto el proceso que hemos descrito hace un momento en el niño: el deseo de observar todos los hábitos más insignificantes para no turbar el equilibrio de las cosas. Por esto, antes de pronunciar una conferencia, damos nuestro paseo habitual, etc. Ahora bien: ocurre, en los estados particularmente ansiosos, que reaparece la confusión infantil de la acción destinada a tranquilizarse y de la acción destinada a mantener lo real en equilibrio. Es decir, que reaparece la actitud mágica. He aquí un ejemplo claro, observado en un sujeto a quien se han referido los casos precedentes:

A punto de dar una conferencia y no estando exento de preocupación, daba su paseo con un recorrido habitual. Llegado cerca del punto donde tenía costumbre de detenerse, iba a desandar lo andado antes de haber alcanzado el punto preciso, cuando sintió la obligación de ir hasta el final (50 metros más lejos) *para que la conferencia se lograse,* como si una falta en su paseo fuera susceptible de perturbar su suerte.

En otros estados de miedo encontramos sentimientos de participación mezclados con actitudes animistas, como en los estados de deseo. Examinemos estos últimos. Basta, en general, desear vivamente alguna cosa en que no podamos influir (como el buen tiempo o cuanto depende de la probabilidad o del azar) para que sintamos una especie de potencia hostil presta a burlarse de nosotros. El deseo se hipostasia, pues, en las cosas y anima, por proyección, la suerte o los acontecimientos. Basta esta tendencia realista para hacer reaparecer toda suerte de actitudes mágicas:

Uno de nosotros viajaba de noche en bicicleta. Había recorrido ya numerosos kilómetros y estaba lejos de su término. El viento y la inminencia de una tormenta le ponían nervioso. Muchos automóviles lo cruzaban y cegaban. Y se le ocurrió la idea de que, para colmo, podían

---

[16] Véase DELACROIX: *La religion et la foi,* pág. 41.

estallar sus neumáticos. Sintió entonces claramente la necesidad de rechazar esta idea *para que el neumático no reventara*, con la impresión de que la idea de un neumático reventado bastaría para producir el suceso.

Hay en esto un estado intermedio entre el realismo del pensamiento ("omnipotencia de las ideas" de FREUD) y la conjuración del matiz animista. He aquí unos casos en que ésta predomina:

La misma persona, buscando setas, tenía ya algunas en la mano y estaba a punto de meterlas en su saco. Y pensó esperar a coger algunas más para introducirlas todas. Pero entonces sintió la obligación de poner inmediatamente en el saco lo poco que ya había encontrado para que no pareciera que contaba con las nuevas setas, las cuales no llegaría a obtener si parecía estar demasiado seguro de su hallazgo. Después se dijo, al marchar, que pondría su chaqueta en su saco en cuando hubiera encontrado algunas setas (para no perder tiempo en desatar dos veces el saco). Ahora bien: un momento después, no viendo setas y encontrándose incómodo por el calor de su chaqueta, iba a quitársela cuando se sintió dominado por la idea de que valía más no quitarse la chaqueta por miedo a no encontrar setas.

No hay que decir que el sujeto no había sido nunca supersticioso ni había recibido jamás durante su educación religiosa (protestante) ningún germen de rito mágico. Las observaciones anotadas aquí son tendencias más o menos conscientes que cada uno habrá podido observar en sí mismo.

Un amigo, profesor de psicología, ha observado en sí mismo los tres hechos siguientes: De paseo, después de llover, tiene la tendencia a no guardar su impermeable en la bolsa para que no vuelva a llover...

A punto de hacer una visita a gentes que espera no encontrar, tiene tendencia a cambiar de cuello y de vestidos para no encontrarlas. Si va con sus vestidos habituales está, por el contrario, seguro de encontrarse con ellas.

Antes de dar una fiesta en su campo, se niega a preparar el jardín para que no llueva, convencido de que si lo hiciera rastrillar y escardar llovería todo el día.

Este sujeto resume los casos de este modo: "*Tengo tendencia a no prepararme para lo que deseo, por miedo a que suceda lo que temo.*"

Conocida es también la magia de los jugadores [17].

Todos estos ejemplos derivan de la confusión entre el yo y el mundo exterior con una tendencia animista, en ciertos casos, que obra a título de factor secundario. Todos los casos últimos resultan de la extensión sobre el mundo exterior de experiencias que

---

[17] H. DELACROIX: *La religion et la foi*, París, 1924, pág. 43.

se han podido hacer sobre sí mismo. Cuando tenemos una idea, ésta nos sugestiona, y de ahí la tendencia a rechazarla aun cuando concierna a un neumático de bicicleta. Basta no verificar el paseo habitual para no haber cumplido con la forma: de ahí la idea de que el paseo debe ejecutarse hasta el final, a 50 metros aproximadamente, para que el público de una conferencia sea favorable, etc.

En resumen, estos hechos confirman lo que hemos supuesto a propósito del niño: todo realismo se prolonga en magia. En el adulto queda realismo en la imitación, en el miedo o en el deseo. Ahora bien: este realismo, aun infinitamente menos extendido que el del niño, basta para destacar algunas actitudes limpias de participación y hasta de magia.

§ 5. Conclusión: egocentrismo lógico y egocentrismo ontológico. En los tres primeros capítulos de esta sección hemos tratado de demostrar que la distinción entre el pensamiento y el mundo exterior no es innata en el niño, sino lenta en destacarse y construirse. De ahí una consecuencia capital para el estudio de la causalidad: el pensamiento del niño es realista y el progreso consiste en desembarazarse de este realismo inicial. En efecto, en las etapas primitivas, no teniendo el niño conciencia de su objetividad, todo lo real se extiende sobre un plano único por confusión de las aportaciones externas y las aportaciones internas. Lo real está impregnado de las adherencias del yo, y el pensamiento es concebido bajo las especies de la materia física. Bajo el punto de vista de la causalidad, todo el universo está en comunión con el yo y obedece al yo. Hay participación y magia. Los deseos y las órdenes del yo son considerados absolutos porque el punto de vista propio es considerado como el único posible. Hay egocentrismo integral por falta de conciencia del yo.

Llegamos de este modo a una conclusión paralela a aquella a que nos han conducido nuestros estudios sobre la lógica infantil. Igualmente, en su manera de razonar, el niño sólo piensa para él, ignorando más o menos los puntos de vista de los demás. Pero, también lógicamente, si el niño lo lleva todo a su punto de vista propio, es porque cree que todo el mundo piensa como él. No ha descubierto la multiplicidad de las perspectivas y permanece encerrado en la suya como si fuera la única posible. Por eso afirma sin prueba, falto de la necesidad de convencer. Y de ahí el juego, la fabulación, la tendencia a la creencia inmediata, la ausencia de razonamiento deductivo; de ahí el sincretismo que permite ligarlo todo a todo en el grado de los preenlaces subjetivos; de ahí la

ausencia de relatividad de las nociones; de ahí, finalmente, el razonamiento transductivo que lleva de lo singular a lo singular, por sincretismo, sin llegar a la necesidad lógica ni a las leyes generales, falto del sentimiento de la reciprocidad de las relaciones.

Hay, pues, dos egocentrismos: el lógico y el ontológico. Del mismo modo que el niño hace su verdad, hace su realidad: no tiene ya el sentimiento de la resistencia de las cosas cuando no tiene el de la dificultad de las demostraciones. Afirma sin prueba y manda sin limitación. La magia en el plano ontológico y la creencia inmediata en el plano lógico, la participación en el plano del ser y la transducción en el plano del razonamiento son, pues, los dos productos convergentes del mismo fenómeno. En la raíz de la magia y de la creencia inmediata se encuentra la misma ilusión egocéntrica: la confusión del pensamiento propio y el de los demás y la confusión del yo con el mundo exterior.

El egocentrismo ontológico es capital para la comprensión del universo infantil. Así como el egocentrismo lógico nos ha dado la clave del juicio y del razonamiento infantiles, el egocentrismo ontológico nos dará la de la realidad y la causalidad en el niño. La precausalidad y el finalismo derivan, en efecto, directamente de este egocentrismo, puesto que consisten en confundir los enlaces causales y físicos con enlaces de motivación psicológica, como si el hombre fuera el centro del universo. El animismo y el artificialismo son las justificaciones de estos enlaces primitivos. El dinamismo integral de que están impregnadas las meteorología y la física infantiles se constituye, en fin, por medio de los residuos de estas creencias iniciales.

Sección II

EL ANIMISMO INFANTIL

Si el niño no distingue el mundo psíquico del mundo físico; si, aun en los comienzos de su evolución, no observa límites precisos entre su yo y el mundo exterior, hay que esperar que considere como vivos y conscientes un gran número de cuerpos que, para nosotros, son inertes. Vamos a estudiar en el niño este fenómeno, que designaremos con el nombre corriente de "animismo".

No ignoramos las objeciones que pueden hacerse al empleo de esta palabra, pero creemos que puede contestarse a las dos principales.

He aquí la primera. Los antropólogos ingleses han empleado el término "animismo" para designar las creencias con las cuales los primitivos suplirían las "almas", los "espíritus", etc., a fin de explicar las causas a los fenómenos físicos. El primitivo llegaría, pues, a la noción del alma, por vías que se ha intentado imaginar, y esta noción sería el punto de partida de las creencias animistas. Se sabe hoy cuán superficial es esta descripción de la mentalidad primitiva y relativa a nuestra mentalidad contemporánea. La crítica profunda de LÉVY-BRUHL y las ideas de BALDWIN han demostrado hasta la evidencia que la marcha seguida por los primitivos ha sido justamente la inversa de la que se les supone. Los primitivos no han distinguido el espíritu y la materia. Porque no han hecho esta distinción, todas las cosas les parecen a la vez dotadas de propiedades materiales y de intenciones. Gracias a la existencia de este *continuum,* a la vez moral y físico, se explican las participaciones ocultas cuya magia hormiguea y que han producido la ilusión de que los primitivos creían en el "espí-

ritu" en el mismo sentido que nosotros. Por eso LÉVY-BRUHL proscribe el término animismo, que permanece ligado para él a las erróneas interpretaciones a que se ha prestado.

Pero nosotros no pondremos en esta palabra nada más de lo que permita: designará para nosotros la tendencia a considerar los cuerpos como vivos e intencionados. Esta tendencia es un hecho y su nombre no prejuzga en nada la interpretación que se le pueda dar. Que el animismo, en el niño, se deba a la existencia de la noción de "espíritu" o, al contrario, a la ausencia de esta noción, queda por examinar, cualquiera que sea el vocabulario que convengamos en elegir.

La segunda crítica que se puede formular es ciertamente más grave. El término animismo designa una creencia propia de los pueblos primitivos. Nosotros lo adoptamos aquí para hablar del niño. Parece, pues, que cortamos de este modo el problema de saber si creencias análogas son idénticas en el primitivo y en el niño. Nada de esto. Nosotros tomamos la palabra "animismo" a título de término genérico y permanece entero el problema de saber si las diversas especies de animismo tienen el mismo origen psicológico u orígenes diferentes.

Dicho esto, conviene discernir, en el estudio del animismo infantil, tres problemas principales. Existe, en primer término, el problema de la intencionalidad: ¿atribuye conciencia el niño a los objetos que le rodean y en qué medida? El segundo problema es más interesante para la causalidad: ¿cuál es el sentido del concepto "vida" en el niño? ¿Recubre la vida la conciencia o no, etcétera? Tercer problema: ¿cuál es el género de necesidad que el niño atribuye a las leyes naturales, la necesidad moral o el determinismo físico, etc.?

Dedicaremos un capítulo especial a cada una de estas cuestiones y procuraremos resolver, a propósito del problema de la necesidad, el de la génesis del animismo infantil.

CAPITULO V

LA CONCIENCIA PRESTADA A LAS COSAS

Nos serviremos, en el curso de los dos capítulos siguientes, de una técnica muy criticable, pero cuyos resultados pueden, no obstante, proporcionar algunas indicaciones, a condición de cumplir las reservas que haremos.

Hemos comenzado sirviéndonos de la siguiente pregunta: "Si te pincho con un alfiler, ¿sentirás algo? Y si pincho esta mesa, ¿sentirá alguna cosa?" Se aplica inmediatamente la pregunta a las piedras, a las flores, al metal, al gua, etc., y se pregunta lo que ocurriría si se pudiera pinchar el sol, la luna y las nubes. Conviene, y ésta es la parte más importante del interrogatorio, preguntar, con motivo de cada una de las respuestas del niño: "¿Porque sí?" o "¿Porque no?" Lo esencial es ver si responde arbitrariamente o conforme a un sistema, y hallar, en el segundo de los casos, cuál es la concepción latente del niño.

Claro está que el gran peligro de esta técnica es la sugestión: sugestión simple, o sugestión por perseverancia. Para evitar la sugestión simple es necesario plantear las preguntas en forma no tendenciosa; no hay que decir: "¿Siente algo la mesa?", sino: "¿Siente algo o no siente nada?". Pero, como hemos podido observar, no es la sugestión simple la que constituye el verdadero peligro, sino la perseveración. Si el niño dice primero "sí" (por ejemplo, que la flor sentirá el pinchazo), se verá llevado a decir que "sí" a todo. Si ha empezado a decir "no", tendrá tendencia a perseverar igualmente. Dos precauciones deben, pues, tomarse. La primera consiste en saltar continuamente de un extremo a otro: después de haber preguntado si un perro puede sentir hay que

pasar súbitamente a una piedra o un clavo (los cuales son considerados generalmente como desprovistos de conciencia), luego volver a una flor para pasar inmediatamente a una pared o una roca, etc. Sólo después de comprobar que el niño evita toda perseveración se pueden abordar los objetos más litigiosos, como los astros, las nubes, etc. Y aun aquí no hay que proceder por orden, sino evitando toda continuidad. La segunda precaución consiste en estudiar constantemente la sistematización implícita del niño. No es esto fácil, porque los niños más pequeños no saben ni justificar sus afirmaciones (*J. R.*, cap. I, § 4), ni adquirir conciencia de su razonamiento propio o de sus definiciones (*J. R.*, cap. IV, §§ 2-3). Más aún: el niño no sabe ni multiplicar ni sumar sus proposiciones, ni evitar las contradicciones (*J. R.*, cap. IV, §§ 2-3), lo que fuerza al experimentador a un trabajo inmediato de interpretación, bastante delicado siempre. Sin embargo, la práctica permite eliminar bastante pronto a los niños que contestan al azar y comprender los que tienen verdaderamente sistematizaciones latentes. Hay entre las dos reacciones una diferencia a veces evidente desde los comienzos del interrogatorio. Es bueno, por otra parte, volver a ver, con unas semanas de intervalo, a los mismos niños, para comprobar si sus sistematizaciones se han conservado.

Pero nos hemos apercibido rápidamente de que la pregunta del pinchazo era demasiado restringida. Por animistas que los niños sean, no son tan antropomorfistas como podría creerse. Dicho de otro modo: rechazan fácilmente el admitir que el sol sintiera un pinchazo, pero no dejan de creer que el sol sabe que avanza o sabe cuándo es de día y cuándo es de noche. Niegan al sol el dolor, pero le dejan una conciencia de sol. Conviene, pues, variar las preguntas a propósito de cada objeto, en función de la actividad de éste. Preguntaremos, por ejemplo, con motivo de las nubes: "Cuando hace frío, ¿lo sienten las nubes o no sienten nada?" "Cuando avanzan, ¿saben ellas que avanzan o no lo saben?", etc. Además, puede ser útil comenzar el interrogatorio por una serie de preguntas que hagan referencia al verbo "sentir", luego volver a comenzar, a título de comprobación, por una serie que se refiera al verbo "saber".

Creemos que manejando estas preguntas diversas con la deseada prudencia se llega a evitar la perseveración. Pero la crítica que puede dirigirse a esta técnica es más profunda. Es sabido, según las investigaciones de BINET sobre el testimonio en el niño, que las preguntas planteadas en forma de alternativas son peligrosas, porque obligan a resolver un problema que quizá no se habría presentado tal vez espontáneamente de la misma manera. Por esto

será necesario no sacar partido de nuestros resultados más que con una prudente reserva. Debemos advertir desde ahora al lector, para que no suponga en nosotros, al leer la exposición de los hechos, interpretaciones prematuras.

Entre las contestaciones obtenidas podemos, sin demasiada arbitrariedad, distinguir cuatro grupos que corresponden *grosso modo* a las cuatro etapas sucesivas. Para los niños de la primera etapa todo lo que tiene una actividad cualquiera es consciente, aun lo que es inmóvil. Para los niños de la segunda, la conciencia está reservada a los cuerpos en movimiento. El sol y una bicicleta son conscientes; una mesa y un guijarro no lo son. Durante una tercera etapa, se hace una distinción esencial entre el movimiento propio y el movimiento recibido del exterior. Los objetos dotados de movimiento propio, como los astros, el viento, etc., son en adelante los únicos tenidos por conscientes, mientras que los objetos cuyo movimiento tiene su origen fuera de ellos, como las bicicletas, etc., carecen de conciencia. Finalmente, en una cuarta etapa, sólo tienen conciencia los animales.

Digamos por anticipado que, al hacer la crítica de nuestros materiales, nos veremos conducidos a considerar como válido este esquema, es decir, que caracteriza efectivamente el desenvolvimiento del animismo espontáneo en el niño. Pero dados los defectos de nuestro procedimiento interrogativo, creemos difícil clasificar de modo seguro un niño en una determinada etapa. Reconozcamos que se trata de dos cuestiones muy distintas. La primera es, en cierto modo, estatística, y su solución es posible, a pesar de las imprecisiones del detalle; la segunda pertenece al diagnóstico individual y su solución supone una técnica mucho más refinada.

Todavía dos observaciones. El esquema que acabamos de esbozar deja escapar ciertos detalles. Ocurre, en efecto, que algunos niños incorporan a su concepción de la conciencia ciertos atributos, como el hecho de tener sangre, el hecho de hablar, el hecho de ser visible (por el viento), etc. Pero son estas opiniones individuales, sin generalidad, y podemos despreciarlas en este caso.

De otra parte, no distinguiremos los conceptos infantiles relativos al verbo "sentir" y los conceptos relativos al verbo "saber". Los matices que hemos podido notar parecen, sobre todo, verbales. Quizá el "sentir" es atribuido durante más tiempo, por el niño, a las cosas que el "saber". Pero no hemos tratado de comprobar esta impresión, porque aquí nos importa poco.

§ 1. La primera etapa: todo es consciente. El niño de esta etapa no declara en modo alguno que todo es consciente de todo. Afirma simplemente que todo objeto puede ser asiento de conciencia en un momento dado, es decir, cuando el objeto sea activo en un grado cualquiera o asiento de una acción. Por esto, una piedra puede no sentir nada, pero si se la desplaza, o se la moja, o se la rompe, etc., lo sentirá. He aquí algunos ejemplos que elegimos entre los niños mayores de este grupo:

VEL (8; 6) declara que sólo los animales pueden sentir un pinchazo, lo que demuestra que es capaz de matizar sus contestaciones. Quiere decir, en efecto, que sólo los animales son capaces de sufrir. Por ejemplo· las nubes no sentirán el pinchazo. "—¿Por qué? —*Porque son aire.* —¿Sienten el viento o no? —*Sí, aquél las empuja.* —¿Sienten el calor? —*Sí.*" Pero en lo que concierne a la simple conciencia, todo cuerpo puede ser consciente unos instantes: "—¿Siente el banco alguna cosa? —*No.* —Si lo quemamos, ¿lo siente? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque disminuye.* —¿Siente un muro alguna cosa? —*No.* —Si lo tiran, ¿lo siente? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque se rompe.*" Un momento después: "—Si arranco este botón (botón de chaqueta), ¿lo siente? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque el hilo cruje.* —¿Le hace esto daño? —*No, pero sentirá que se rompe.* —¿Sabe la luna que avanza o no? —*Sí.* —Sabe este banco que está ahí? —*Sí.* —¿Lo crees? ¿Estás seguro de ello o no? —*No estoy seguro.* —¿Por qué crees un poco que el banco no lo sabe? —*Porque es madera.* —¿Y por qué crees un poco que lo sabe? —*Porque está aquí.* —Cuando el viento sopla contra el Salève, ¿siente que hay una montaña o no? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque pasa por encima.* —¿Sabe una bicicleta que rueda? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque rueda.* —¿Lo sabe cuando está parada? —*Sí.* —¿Con qué cosa lo sabe? —*Con sus pedales.* —¿Por qué? —*Porque ellos ya no marchan.* —¿Crees esto? —*Sí.* (Nos reímos.) —¿Piensas que yo lo creo? —*No.* —Entonces, ¿tú lo crees? —... —¿Puede vernos el sol? —*Sí.* —¿Has pensado ya en ello? —*Sí.* —¿Con qué cosa nos ve? —*Con sus rayos.* —¿Tiene ojos? —*No lo sé.*"

Este caso de Vel es interesante porque matiza. A pesar de nuestra contrasugestión final, Vel presta una visión al sol. Vel niega dolor a un botón, pero le atribuye la conciencia de ser arrancado, etc. Seguramente, Vel no se ha planteado nunca las preguntas que le hacemos, pero parece resultar de lo que precede que, si no se las ha planteado es precisamente porque confunde todavía "obrar" y "saber que se obra" o "ser" y "saber que se es". Quizá se ponga en duda hasta esta prudente interpretación. Sólo que en el caso de Vel tenemos una contraprueba. Más de un año después de este interrogatorio hemos vuelto a verle para interrogarle acerca de pequeños problemas físicos; no le hemos recordado su interrogatorio del año precedente y que él había

olvidado totalmente. Ahora bien: he aquí una de las reacciones espontáneas de Vel a los nueve años y seis meses:

Suspendemos una caja metálica a un bramante doble y lo torcemos, ante Vel, de modo que, al soltar la caja, el hilo se desenrolla arrastrando la caja en su movimiento giratorio: "—¿Por qué gira esto? —*Porque el hilo está enrollado.* —¿Por qué gira entonces? —*Porque el hilo quiere deshacerse.* —¿Por qué? —*Porque estaba deshecho* [= quiere tomar su posición inicial, posición en la cual el hilo estaba "deshecho", es decir, no torcido]. —¿Sabe el hilo que está enrollado? —*Lo sabe.* —¿Por qué? —*¡Puesto que quiere desenrollarse es que sabe que está enrollado!* —¿Sabe verdaderamente que está enrollado? —*Sí... No estoy seguro.* —¿Cómo crees tú que lo sabe? —*Porque siente que está arrollado.*"

Esta conversación no es de un niño sugestionado, ni de un fabulador. He aquí otros casos:

Kent (7; 6). "—Si pinchamos esta piedra, ¿lo sentirá? —*No.* —¿Por qué? —*Porque es dura.* ¿Lo sentirá si la ponemos en el fuego? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque esto la quema.* —¿Sentirá el frío o no? —*Sí.* —¿Siente un barco que está sobre el agua? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque es pesado cuando se está encima* [= siente la presión de las gentes que están dentro]. —¿Siente el agua cuando la pinchamos? —*No.* —¿Por qué? —*Porque es delgada* [= no consistente]. —¿Siente el calor cuando está sobre el fuego o no lo siente? —*Sí* [lo siente]. —¿Sentiría el sol si lo pincháramos? —*Sí, porque es grueso.* —¿Siente la hierba cuando la arrancan? —*Sí, porque se tira de ella.* —Si lleváramos esta mesa al otro extremo de la habitación, ¿lo sentiría? —*No, porque es ligera* [= no resiste, falta de peso]. —¿Y si la rompemos? —*Lo siente.*"

Se observa la tendencia de Kent a medir el grado de conciencia por el esfuerzo que hacen las cosas: un barco siente sus pasajeros, pero una mesa ligera no siente que la llevan. La hierba siente que se tira de ella, etc.

Juill (7; 6). Una piedra no siente ni el calor ni el frío. "—¿Siente si cae al suelo? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque esto la ha roto.* —¿Puede una mesa sentir algo? —*No.* —¿Siente si la rompemos? —*¡Ah, sí!* —¿Siente el viento cuando sopla contra una casa? —*Sí.* —¿Lo siente o no lo siente? —*Lo siente.* —¿Por qué? —*Porque le molesta. No puede pasar. No puede ir más lejos.* —Dime cosas que no pueden sentir nada. —... —¿Pueden sentir las paredes? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no pueden marchar* [esta respuesta anuncia la segunda etapa]. —¿Sienten si las tiramos? —*Sí.* —¿Sabe la pared que está en una casa? —*No.* —¿Sabe que es alta? —*Sí.* —¿Por qué? —*¡Porque está alta y sabe que es alta!*"

Reyb (8; 7). "—¿Siente el agua alguna cosa? —*No.* —¿Por qué? —*Porque el agua se separa* [es líquida]. —Si la ponemos sobre el fogón, ¿siente el calor? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque el agua está fría y el fuego*

está más caliente. —¿Siente la madera alguna cosa? —*No.* —Cuando se quema, ¿lo siente o no lo siente? —*Sí, porque la madera no puede defenderse* [!] —Entonces, ¿siente o no? —*Siente.*"

Todos estos casos son análogos y excluyen la hipótesis de una simple sugestión. Estos casos están, en efecto, bastante matizados. El niño presta conciencia a todo, pero no presta a todo una conciencia cualquiera. No admite, por ejemplo, que una piedra sienta un pinchazo, que el sol sepa cuántos somos en esta habitación, que los botones o las lentes sepan donde están, etc. Por el contrario, en cuanto hay actividad y sobre todo resistencia, hay conciencia: para Kenn un barco sabe que lleva un cargamento, pero una mesa no sabe que la llevan; para Juill, el viento siente un obstáculo, una mesa no sabe nada, salvo si se la rompe; para Reyb, la madera siente que se quema "porque no puede defenderse", etc. Tales casos son fáciles de interpretar. Es falso decir que el niño "presta una conciencia" a las cosas, o por lo menos es ésta una expresión completamente metafórica. De hecho, no se ha planteado nunca, o muy raramente, la cuestión de saber si los objetos son conscientes o no (esto llega, sin embargo: véase *L. P.*, página 218). Pero no teniendo noción alguna de una distinción posible entre el pensamiento y los objetos físicos, ignora que pueda tener acciones no acompañadas de conciencia. La actividad, para él, es necesariamente actividad intencional y consciente. No podemos tirar una pared sin que ésta lo sienta, ni romper una piedra sin saberlo, un barco no puede llevar una carga sin hacer esfuerzo, etc. Hay en ello una indisociación primitiva entre la acción y el esfuerzo consciente. El verdadero problema estriba, pues, en saber cómo el niño llegará a concebir una acción inconsciente, disociando la noción de acto y la noción de conciencia del acto, y no en saber por qué en el niño la acción y la conciencia parecen necesariamente ligadas.

Si buscáramos una analogía entre las respuestas y las creencias de los primitivos, no habría que pensar, pues, en el animismo cargado de afectividad de que dan testimonio los ritos sociales, sino en lo poco que conocemos la psiquis primitiva. Mach recuerda a este propósito la historia del jefe indio Chuar, quien explicaba por qué sus hombres no lograban lanzar una piedra al otro borde de un precipicio: es, decía, porque la piedra es atraída por el vacío, como nosotros cuando somos víctimas del vértigo, y pierde las fuerzas que le serían necesarias para alcanzar la otra orilla [1]. Mach hace observar, con este motivo, que es una tendencia in-

---

[1] Mach: *La connaissance et l'erreur*, trad. Dufour, pág. 126.

vencible para el pensamiento primitivo el considerar cada sensación subjetiva como universal.

Queda, sin embargo, una dificultad a nuestra interpretación: podemos, en efecto, preguntarnos si verdaderamente las contestaciones que acabamos de analizar son primitivas y constituyen el primer grado del animismo infantil. En efecto, hemos encontrado desde los cinco y seis años sujetos excepcionales que estaban en etapas ulteriores, y, sobre todo, nos ha ocurrido encontrar a los cuatro y cinco años niños aparentemente muy poco animistas.

GONT (4; 0), por ejemplo, nos dice: "—¿Sabe el sol que tú estás ahí? —*Sí.* —¿Sabe que estás en la habitación? —*No sabe absolutamente nada.* —¿Sabe cuándo se oculta? —*¡Oh, claro, sí!* —¿Sabe cuándo es de noche? —*¡Oh, no!*", etc.

Pero al analizar estas respuestas, y una vez apartadas las dificultades de interrogación en estas edades (y son considerables con nuestra presente técnica), nos damos cuenta de que las resistencias del niño son principalmente de orden verbal. En los pequeños, los términos "saber" y "sentir" son mal comprendidos y tienen un sentido más restringido que en los mayores. "Saber" significa algo así como "haber aprendido" o "saber a la manera de las personas mayores". Por esto Gont no concede el saber a un banco, porque "el banco no es un señor". Del mismo modo "sentir" significa "estar malo", "gritar", etc. Estos pequeños no tienen, probablemente, palabra para decir "tener conciencia de". De ahí las anomalías que revela el interrogatorio durante estas edades.

Podemos admitir, pues, que las contestaciones de la presente categoría caracterizan perfectamente una primera etapa. En ésta todos los cuerpos pueden ser conscientes, aun los objetos inmóviles, pero la conciencia va ligada a una actividad cualquiera, ya emane esta actividad de los objetos mismos, ya la sufran del exterior. Por término medio, esta etapa se extiende hasta los seis o siete años.

§ 2. Segunda etapa: son conscientes todos los móviles. Ya durante la primera etapa la conciencia estaba ligada "para el niño" a un cierto movimiento, al menos en la medida en que la actividad supone un movimiento. Pero no importa la naturaleza del cuerpo consciente: un muro, una montaña, etc. Lo que caracteriza, por el contrario, la segunda etapa es que en adelante la conciencia está reservada a los móviles, es decir, no ya a los cuerpos que son, en determinadas ocasiones, asiento de

un movimiento cualquiera, sino a los que están de ordinario en movimiento o cuya actividad propia es estar en movimiento. Así serán considerados como conscientes los astros, las nubes, los ríos, el viento, los vehículos, el fuego, etc.

MONT (7; 0). "—¿Sabe el sol que alumbra? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque es fuego.* —¿Sabe que nosotros estamos aquí? —*No.* —¿Sabe que hace buen tiempo? —*Sí.*" Del mismo modo son conscientes el viento, las nubes, los arroyos, la lluvia. "—¿Siente algo el viento cuando sopla contra una casa? —*Sí, siente que no puede ir más lejos.* —¿Sabe una bicicleta que avanza? —*Sí.* —¿Sabe que va veloz? —*Sí.* —¿Puede andar sola? —*No*", etc. Por el contrario, los bancos, las paredes, los guijarros, las flores, etc., no saben ni sienten nada. "—¿Sabe este banco que está en esta sala? —*No.* —¿Por qué? —*No puede hablar.* —¿Sabe que tú estás sobre él? —*No.* —¿Por qué? —... —¿Sabe si le das un golpe o si lo rompes? —*No*", etc.

La elección de Mont es clara, aunque no nos dé sus razones. En los casos siguientes el niño es más explícito:

KAE (11; 0) une espontáneamente la conciencia al movimiento. "—¿Sabe el sol alguna cosa? —*Sí, calienta.* —¿Sabe que se oculta al atardecer? —*Sí, porque ve nubes ante él..., no, no lo sabe, porque no es él quien se oculta. Son las nubes, que pasan por delante.*" Luego si fuera el sol quien se escondiera, lo sabría; pero como se esconde sin tener que obrar él mismo, no lo sabe. "—¿Sabe la bicicleta que avanza? —*Sí, siente la tierra.* —¿Sabe un *auto* que marcha? —*Sí, siente que no está ya en el mismo sitio.*"

VOG (8; 6). "—¿Sabe la luna que brilla? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque nos guía por la noche* [la luna nos sigue; véase capítulo VII, § 2]. —¿Sabe el viento que sopla? —*Sí, porque hace mucho viento.* —¿Sabe la bicicleta que avanza? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque puede ir de prisa.*" Pero las piedras, etc., no saben ni sienten nada.

PUG (7; 2). "—¿Sabe el sol que va a ocultarse? —*Sí.* —¿Sabe que alumbra? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no tiene ojos, no puede sentir.* —¿Sabe alguna cosa una bicicleta? —*No.* —¿Por qué? —*Quiero decir que sabe cuando va de prisa y cuando va lentamente.* —¿Por qué crees que lo sabe? —*No lo sé. Pienso que lo sabe.* —¿Sabe un *auto* que avanza? —*Sí.* —¿Está vivo? —*No, pero lo sabe.* —¿Es el señor el que sabe o el *auto?* —*El señor.* —¿Y el *auto?* —*También.*" Los bancos, la mesas, las piedras, las paredes, etc., no sienten ni saben nada.

SART (12; 6). "—¿Puede el agua sentir alguna cosa? —*Sí.* —¿Qué cosa? —*Cuando hace viento, hace olas. Porque el viento hace hacer las olas, y entonces el agua siente algo.*" Los guijarros, las paredes, las mesas, etc., no sienten absolutamente nada. "—¿Sabe un reloj alguna cosa? —*Sí, porque nos señala la hora.* —¿Por qué sabe? —*Porque las agujas nos señalan la hora*", etc. (¡Sart tiene doce años!)

Es inútil multiplicar estos ejemplos, en primer término, porque son todos semejantes, pero, sobre todo, porque ésta es una etapa de transición. En efecto, o bien los niños prestan conciencia a todas las cosas o bien la limitan al movimiento, como si todo movimiento fuera la manifestación de un esfuerzo voluntario. Pero entonces llegan muy pronto a descubrir que el movimiento de ciertos cuerpos, como el de una bicicleta, es recibido enteramente del exterior, del señor que pedalea. Y en cuanto se hace esta distinción, el niño reserva la conciencia a los cuerpos de movimiento propio, y pasa de este modo a la tercera etapa.

Sólo hay, pues, una diferencia de grado entre la segunda y la tercera etapa. Para expresar esta diferencia, no debemos decir, a pesar de las apariencias, que el niño empieza por atribuir conciencia a todos los cuerpos en movimiento (segunda etapa) y que después la reserva a los cuerpos de movimiento propio (tercera etapa). En realidad, en ambas etapas el niño considera ligada la conciencia al movimiento propio, y cuando presta conciencia a las bicicletas, en la segunda etapa, es en la mayor parte de los casos en que se representa a las bicicletas dotadas de cierta fuerza intencional e independiente del ciclista [2]. La diferencia entre la segunda y la tercera etapas procede, pues, simplemente en que el niño descubre la existencia de cuerpos cuyo movimiento no es autónomo. Este descubrimiento conduce al niño a distinguir dos clases de cuerpos, y, de este modo, a reducir progresivamente el número de cuerpos de movimiento propio. Las máquinas son los primeros objetos así diferenciados de los cuerpos vivos y conscientes. Luego vienen, en general, las nubes, los arroyos, etc.

Lo que acabamos de afirmar, como consecuencia de los resultados obtenidos por medio de la presente técnica, nos será confirmado después, gracias a una técnica mucho más segura destinada al estudio de la causa del movimiento (véase *C. P.)*. Veremos que, en los estados primitivos, el niño concibe todo movimiento como debido, en parte, a un motor externo, pero como debido también, necesariamente, a un motor interno, es decir, a una fuerza espontánea e intencional. Sólo muy tarde (después de los siete-ocho años) este dinamismo animista cede paso ante una explicación mecánica del movimiento, aun en lo que concierne a las máquinas. Esta información sobre el movimiento, realizada en niños distintos de aquellos cuyas respuestas acabamos de analizar, constituye la mejor contraprueba del valor de los presentes resultados.

---

[2] Veremos por qué en el curso de un estudio especial de las explicaciones relativas a la bicicleta (*C. P.*, sec. IV).

Digamos finalmente que la segunda etapa se extiende, término medio, de los seis-siete a ocho-nueve, y la tercera de ocho-nueve a once-doce años.

§ 3. Tercera etapa: son conscientes los cuerpos dotados de movimiento propio. Esta etapa es la más sistemática y la más interesante de las halladas. La mayor parte de los niños que la representan son de un animismo más reflexivo y más motivado que los precedentes. Las respuestas de las etapas anteriores dan testimonio, en efecto, mucho más de una orientación de espíritu, que de creencias sistemáticas. Según nuestra terminología, son mucho más "creencias disparadas" que "creencias espontáneas". Al contrario, muchos niños de la tercera etapa (no la mayoría, pero muchos) dan testimonio de algo más reflexivo, y, al lado de muchas creencias disparadas, encontramos algunas creencias espontáneas.

Ross (9; 9) comienza concediendo conciencia a los animales, pero la niega a la mesa: "—¿Sentiría una mesa si la pinchase? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no es una persona.* —¿Siente el fuego alguna cosa? —*No.* —¿Lo siente si se pone agua sobre él? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no es una persona.* —¿Siente el viento alguna cosa cuando hace sol? —*Sí.* —¿Sabe que sopla? —*Sí.* —¿Siente el sol alguna cosa? —*Sí.* —¿Qué siente? —*Siente que calienta*", etc. Ross concede también conciencia a las estrellas, a la luna, a la lluvia y a los arroyos, pero la rechaza a las bicicletas, *autos* y barcos. "—¿Estás seguro o no estás muy seguro de todo esto? —*No muy seguro.* —¿Has pensado ya en ello? —*No.* —¿Por qué no estás seguro? —*No he aprendido.* —Tú me dices que el viento siente alguna cosa, pero no estás seguro. Dime lo que piensas: ¿por qué crees un poco que el viento no siente que sopla? —*Porque no es una persona.* —¿Y por qué crees un poco que siente? —*Porque es él* [!] *quien sopla.*" Confróntese esta respuesta de Mart (8; 10) (véase cap. II, § 6). "—¿Sabe el lago su nombre? —*Sí, porque anda.* —¿Sabe que anda? —*Sí, porque es él quien anda.*" Véase todo el interrogatorio de Mart.

En estas palabras "es él quien sopla" o "es él quien anda" está toda la tercera etapa, y de ellas parte todo el animismo infantil bajo su forma más pura. La primera de estas expresiones tiene tanto más valor cuanto que emana de un investigador que no está "muy seguro" de lo que avanza y que sabe muy bien que el viento no es "una persona". Pero ninguna causa exterior determina el viento; luego sopla por sí mismo y debe ser consciente de su movimiento. "¿Puede el viento hacer lo que quiera?", preguntamos después a Ross. "¿Puede dejar de soplar si quiere? —*Sí.* —¿Puede soplar cuando quiera? —*Sí.*" ¿Cómo, pues, no

animar al viento? Ross no está decidido, ciertamente, pero precisamente su indecisión nos es preciosa porque pone al desnudo los móviles de su pensamiento.

CARD (9; 6) concede conciencia a los astros y a las nubes como a los animales, pero la rechaza a las piedras, etc., y aun al viento. "—¿Siente el viento que sopla? —*No.* —¿Por qué? —*Porque es la nube quien lo hace soplar.*" En esta espontánea expresión hay una de las numerosas explicaciones de los niños del origen del viento: el viento es producido por el movimiento de las nubes (véase *C. P.*). Poco importa aquí el contenido de esta teoría. Nos importa sólo anotar que para Card, no siendo espontáneo el movimiento del viento, éste está privado de conciencia.

SCHI (6; 0. Adelantado). "—¿Sienten las nubes que avanzan? —*Puesto que son ellas mismas las que dan el viento, pueden sentir.*" Es la misma teoría de Card y su misma argumentación. Schi dice también a propósito de las flores: "—¿Siente una flor si andamos sobre ella? —*Debe sentirlo*", y precisa: "*Está bien viva; porque crece.*"

RATT (8; 10) resiste a todas las sugestiones en lo que concierne a las piedras, las paredes, las mesas, las montañas, las máquinas, etc., pero concede conciencia a los astros, etc. "—¿Siente el sol el calor? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque es él quien hace hacer calor.* —¿Sienten las nubes alguna cosa? —*Sienten el cielo.* —¿Por qué? —*Porque tocan el cielo.* —¿Siente frío el viento? —*Sí, porque es él quien hace hacer el frío.*" Ratt distingue, pues, la actividad espontánea del sol o del viento, del movimiento no espontáneo de las máquinas.

TACC (10; 6) distingue muy bien "estar caliente" y "tener calor". "—¿Siente calor el fuego? —*No. Porque ya está caliente.* —¿Puede sentir calor? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no vive.* —¿Puede tener calor? —*No, porque ya está caliente.*" Pero en cuanto se trata del sol, de las nubes, de los arroyos, del viento, etc., Tacc concibe la conciencia como ligada al movimiento. "—¿Están calientes las nubes? —*Cuando hace sol.* —¿Tienen calor o están calientes? —*Tienen calor.*" Y como nosotros sacamos del error a Tacc, nos contesta: "*He creído que vivían porque se movían.*" Por otra parte, la vida y la conciencia no coinciden enteramente para Tacc. "—¿Los arroyos tienen calor o están calientes cuando el sol los calienta? —*Tienen calor... no sienten mucho porque no viven.* —¿Por qué? —*Sienten un poquito porque corren.*"

No se afirma con más claridad de lo que lo hace Tacc el enlace de la conciencia y del movimiento propio. Tacc, que a los diez años y medio sabe dosificar muy bien el grado de conciencia que conviene a cada ser y dar sus razones, niega conciencia a los objetos fabricados, al fuego, a la lluvia, pero la concede a los astros, al viento, a las nubes y a los arroyos.

IMH (6; 0. Adelantado) concede conciencia a los astros, a las nubes, etc., pero la niega al agua. Y es que el agua no tiene movimiento propio. "*Puede correr más de prisa, pero cuando está pendiente.*" Imh

pertenece, pues, a una etapa evolucionada (la tercera: véase *C. P.)* en lo que concierne a la explicación del movimiento de los ríos.

WIRT (8; 4). "—¿Sentiría el fuego si lo pinchasen? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque está vivo.* —¿Por qué está vivo? —*Porque se mueve.* —¿Sentiría una nube si la pinchasen? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque está viva, porque permanece en el aire y corre cuando hace viento* [el viento no excluye siempre el movimiento propio de la nube. Véase *C. P.*]. —¿Siente el viento alguna cosa? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque sopla.* —¿Siente el agua alguna cosa? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque corre.*" Lo mismo con el sol y la luna. "—¿Siente la hierba cuando se la pincha? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque está viva, a causa de que crece.*" Pero las máquinas no saben ni sienten nada. "—¿Sabe una bicicleta que avanza? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no está viva.* —¿Por qué? —*Porque hay que hacerla marchar.*" Lo mismo para los autos, los trenes, los arados, etc.

Todos los casos se asemejan, aunque unos hayan sido observados en Ginebra, otros en el Jura bernés, etc. Ciertamente estos niños difieren de un caso a otro acerca de lo que conviene considerar como un movimiento espontáneo. Para unos el fuego tiene movimiento propio porque arde por sí solo una vez encendido; para otros el movimiento es recibido porque hay que encenderlo. Para unos los arroyos son automotores y para otros la pendiente juega un papel mecánico, etc., etc. Veremos al estudiar la causa del movimiento que cada movimiento da lugar a una o varias etapas en las que este movimiento es tenido por espontáneo, y a varias etapas, durante las cuales el movimiento es tenido por determinado. Por esto las divergencias de opiniones de nuestros niños son muy explicables. No es menos interesante comprobar que todos estos niños coinciden en reservar la conciencia a los cuerpos que tienen movimiento propio. Es éste un resultado tanto más notable cuanto que lo volveremos a encontrar inmediatamente con motivo del concepto de "vida" e independientemente de los presentes resultados.

§ 4. **La conciencia es reservada a los animales.** La mejor prueba de que nuestra técnica interrogativa es válida y no da lugar más que a respuestas sugeridas o fabuladas es la existencia de la cuarta etapa. Que niños de nueve, ocho y hasta siete años lleguen a contestar negativamente a todas nuestras preguntas y a reservar la conciencia sólo a los animales, o a los animales y a las plantas, es prueba de que nuestro interrogatorio no es sugestivo. Además, vamos a ver que hay transición insensible entre las respuestas de la cuarta etapa y las de las precedentes, lo que es indicio del valor del método seguido (véase Intr., § 3).

La cuarta etapa aparece, por término medio, a los once-doce años solamente, pero hemos encontrado a partir de los seis-siete años niños que pertenecen a ella.

Comencemos por hacer ver la continuidad que existe entre las etapas tercera y cuarta. He aquí algunos casos intermedios, significativos a este respecto: los niños niegan, en efecto, toda conciencia a los cuerpos sublunares, excepto los animales, pero lo conceden todavía al sol y a la luna porque se mueven solos:

PIG (9; 0) niega conciencia a las nubes, al fuego, a una flor "*porque no está viva*". Pero el sol siente alguna cosa. "—¿Por qué? —*Porque está vivo.*" Las estrellas no sienten nada "*porque son chispas*". "—¿Y el sol es una chispa? —*No, es una luz.*" La luna también es consciente, pero no las nubes, porque "*son humo*" y el humo "*no anda*". "—¿Avanzan solas las nubes? —*No.* —¿Y la luna? —*Sí.*" El fuego no siente nada "*porque hay que hacerlo*". Un arroyo tampoco, "*porque es el aire quien lo hace avanzar.*"

GOL (6; 0. Muy avanzado) reserva la conciencia a los animales y a la luna "*porque, al atardecer, va siempre al mismo sitio*". Al contrario, el fuego no es consciente "*porque permanece siempre en el mismo sitio*", y las nubes tampoco, "*porque el viento las lleva*".

REH (6; 6) resiste a todas nuestras sugestiones en lo que concierne a las nubes, el viento, el agua, etc. Pretende también que el sol no siente nada. "—¿Siente el sol alguna cosa? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no está vivo.*" Pero cuando se precisa la actividad del sol, Reh da inmediatamente testimonio de un animismo latente. "—¿Por qué sale el sol? —*Para hacer sol.* —¿Por qué? —*No lo sé.* —Cuando hay nubes y llueve, ¿qué hace el sol? —*Se va porque hace mal tiempo.* —¿Por qué? —*Porque no quiere recibir la lluvia*", etc.

Es interesante comprobar que son casi siempre el sol y la luna los que permanecen más tiempo animados. Son, en efecto, los únicos cuerpos cuyo movimiento parece tan espontáneo como el de los animales. El caso de Reh nos demuestra, además, cómo el animismo, hasta cuando parece que va a desaparecer, se prolonga en finalismo. Un hecho de tal naturaleza enseña por sí solo cuán delicado es un juicio de conjunto sobre el animismo infantil. Este animismo está lejos de ser simple, y está tan lejos del antropomorfismo grosero como del mecanismo adulto.

He aquí ahora unos casos francos de la cuarta etapa:

CEL (10; 7) niega toda conciencia hasta al sol y a la luna "*porque no están vivos*". "—¿Hay cosas que saben o que sienten? —*Las plantas, los animales, las personas, los insectos.* —¿Esto es todo? —*Sí.* —¿Puede sentir el viento? —*No*", etc.

VISC (11; 1) justifica las mismas negativas, diciendo cada vez "*No* [esto no siente nada] *porque es una cosa, esto no tiene vida*".

FALQ (7; 3) da cada vez para prueba la materia de que está hecho el objeto: el fuego no siente nada "*porque es madera quemada*", las nubes "*porque son lluvia*", el sol "*porque es fuego*", la luna "*porque es una nubecilla*" [he aquí la expresión espontánea de una creencia que estudiaremos en el cap. IX, § 3], el viento "*porque no tiene cabeza*", etc.

El concepto de "cosa" que emplea Visc es raro antes de los once años, en el sentido de un objeto sin vida. Su aparición señala el declive del animismo infantil.

§ 5. **Conclusiones.** Antes de proseguir nuestro estudio del animismo infantil y proceder al análisis de la noción de "vida" y de la noción de la necesidad moral de las leyes naturales, importa precisar la interpretación que hay que dar a los resultados precedentes.

Hemos distribuido las respuestas obtenidas hasta aquí en cuatro etapas diferentes. Conviene ahora que nos preguntemos si la sistematización que suponen estas etapas existe realmente en el pensamiento espontáneo del niño y si los cuatro tipos de respuestas que hemos distinguido constituyen verdaderamente etapas, es decir, tipos sucesivos de respuestas.

En lo relativo al primer punto, el grado de sistematización de las creencias animistas es evidentemente mucho menor de lo que se podía creer al leernos. El animismo existe mucho más en el niño a título de orientación de espíritu, de esquema, de explicación, que a título de creencia conscientemente sistematizada. Dos razones fundamentales nos obligan a reducir a estas proporciones las sistematizaciones que hemos destacado.

La primera se refiere a la estructura lógica del pensamiento del niño. En primer término, el pensamiento del niño es menos consciente de sí mismo que el nuestro, de tal suerte que aun sistematizaciones implícitas como las que hemos hallado en las respuestas de la segunda etapa, por ejemplo, son mal apercibidas por el niño mismo: son debidas a una economía de reacciones (economía que trae la uniformidad) mucho más que a una investigación deseada de la coherencia. De ahí la incapacidad del niño para motivar sus juicios, para justificar cada afirmación aislada. Por esto un niño de la segunda etapa (vida = movimiento) no tiene conciencia de los móviles que le hacen responder "sí" o "no" a nuestras diversas preguntas. Esta conciencia y esta capacidad de justificación aparecen durante la tercera etapa, pero en estado todavía rudimentario. Sólo en la cuarta etapa la sistematización reflexiva sucede a la sistematización implícita, pero justa-

mente en esta época es cuando el animismo está eliminado de la mentalidad infantil.

Inútil volver sobre las contradicciones y las dificultades de manejar las operaciones lógicas elementales (adición y multiplicación de las clases y de las proposiciones), dificultades que son iguales a la falta de sistematización reflexiva. De ello hemos tratado suficientemente en otra parte (*J. R.*, cap. II, § § 2-4). Digamos solamente que estos hechos bastan por sí solos para explicar por qué no nos atrevemos a garantizar el valor de nuestra presente técnica como medio de diagnóstico. Puede ocurrir muy bien, en efecto, que un niño que acaba de prestar conciencia a un objeto se la niegue después: basta que un nuevo factor venga a añadirse con los precedentes para que el niño olvide todo lo que ha dicho, se contradiga, cambie de creencias, etc. Por esto es necesario guardarse de considerar ninguno de nuestros interrogatorios como expresión de un diagnóstico individual sólido. Esto no impide, naturalmente, que el método tenga un valor estadístico, porque si nos limitamos a buscar cómo evoluciona el pensamiento del niño en general, es evidente que las fluctuaciones individuales se compensan y que, en sus grandes líneas, se llega a deducir un proceso de evolución.

Una segunda razón viene a superponerse a estas consideraciones relativas a la estructura del pensamiento para demostrar cuán alejados están del pensamiento espontáneo del niño los resultados que hemos obtenido. Para darse cuenta del grado de sistematización de una creencia basta en general preguntarse cuál es su función. ¿Cuáles son, pues, las necesidades que obligarán al niño a tener conciencia de su animismo implícito? No son, sin duda, más de dos.

En primer lugar, el niño se verá obligado a animarlo en tanto trate de explicarse la resistencia imprevista de un objeto sobre el cual la acción no tiene asidero. O, más generalmente, cuando algún fenómeno parecerá contingente, extraño y sobre todo espantoso pondrá el niño intenciones en el origen de este fenómeno. Ahora bien, esta necesidad de explicación que da origen al animismo es sólo momentánea. El animismo explícito será, pues, también momentáneo. Como dice Delacroix. "El sol y la luna sólo existen cuando hay eclipses. Lo universal no existe para el hombre primitivo" [3]. De otra parte, el niño cree en la omnipotencia del hombre sobre las cosas y el animismo le sirve para explicar la obediencia de las cosas. Pero aquí sólo puede

---

[3] H. Delacroix: *La religion et la foi*, pág. 40.

ser cuestión de una actitud implícita y no de una creencia reflexiva. Sólo los casos de obediencia excepcional (como la luna, de la que Gol nos dice que "va siempre al mismo sitio") o de desobediencia excepcional pueden conducir al niño a una reflexión propiamente dicha.

En resumen: o actitud implícita o reflexión sobre casos excepcionales, tales son las proporciones a que conviene reducir el animismo infantil. Podemos preguntarnos lo que llegan a ser nuestras etapas y si el orden de sucesión que hemos creído poder establecer no es, también el, artificial como las sistematizaciones que caracterizan cada una de estas etapas.

En efecto, nuestro esquema, según el cual el animismo infantil decrece muy regular y muy lógicamente de la primera a la cuarta etapas, es muy sencillo para que no desconfiemos de él. Pues ¿por qué no ha de haber recrudescencias de animismo que harían sinuosa la curva de desenvolvimiento y por qué no habría de haber un grado preanimista? De hecho, hallamos hacia los cinco años niños que parecen menos animistas que sus mayores. Además, cuando se puede seguir a un niño durante algunos meses, encontramos las mismas contradicciones. Zim, por ejemplo, pertenece a la primera etapa en marzo y a la segunda en junio del mismo año. Pero Vel es al contrario: ¡de la tercera etapa en diciembre de 1922 pasa a la primera en junio de 1923! Mucho más, cuando se sigue a un mismo niño, al notar sus preguntas y al interrogarle sobre las materias por las cuales se interesa, se ve que el animismo varía ya en más, ya en menos.

Tales contradicciones son tanto más interesantes para el analista cuanto más desesperantes son para el estadista. Es preciso, pues, guardarse de deducir sin más el no-valor de los resultados precedentes, porque la convergencia interna de estos resultados, lo mismo que su convergencia con todos los hechos que expondremos en el curso de esta obra, nos obligan, por el contrario, a retener algo de ellos. Las anomalías cuya frecuencia acabamos de presentir deben, pues, encontrar su explicación. En efecto, tres clases de factores tienden a intervenir en parte el orden de las etapas que hemos establecido: los de sistematización, adquisición de conciencia y vocabulario.

He aquí lo que hay que atribuir a la influencia de los factores de sistematización. Ordinariamente, en el momento en que una creencia implícita comienza a quebrantarse es cuando se afirma conscientemente por primera vez. Por esto, como ha notado muy finamente John Burnet, a propósito del pensamiento presocrático, una proposición es raramente afirmada antes de haber sido nega-

da[4]. Los niños más pequeños serán, pues, animistas sin ser capaces de justificar conscientemente su actitud. Pero, en el momento en qué esta actitud choque con una nueva hipótesis susceptible de quebrantarla, la primera vez, por ejemplo, que el niño se pregunte si una bola avanza intencionada o mecánicamente (*L. P.*, pág. 218,) puede suceder muy bien que el niño retenga la explicación animista, falto de soluciones mejores y que le dé entonces, por reflexión y por sistema, una extensión que no permite ya en derecho dadas las nuevas tendencias latentes del niño. El pensamiento no procede, pues, jamás por líneas rectas, sino, por decirlo así, por espirales: a la creencia implícita e inmotivada sucede la duda, y a la duda la reacción reflexiva, pero esta reflexión está minada por las nuevas tendencias implícitas, y así sucesivamente. De este modo puede explicarse por qué gran número de niños mayores parecen presentar un animismo más extenso que los pequeños; estos niños tienen necesidad momentáneamente de este animismo porque su pensamiento ha chocado con un fenómeno que no puede explicarse mecánicamente; pero a tales opiniones los ha conducido una sistematización secundaria, y por esto este animismo no es idéntico, sino sólo comparable al animismo primitivo de los pequeños.

El segundo factor, que hace posibles tales inversiones de sentido, es la adquisición de conciencia. No teniendo el niño conciencia clara de las sistematizaciones implícitas de su espíritu, se producirá necesariamente el fenómeno consiguiente al momento en que él lo aperciba, ya gracias a nuestro interrogatorio, ya gracias a una reflexión espontánea, en razón de la existencia de sus creencias animistas. Será llevado a exagerar la extensión de estas creencias: descubriendo que las nubes saben que avanzan, atribuirá conciencia a todos los cuerpos en movimiento, sin darse cuenta que, de hecho, reserva la conciencia a los cuerpos dotados de movimiento propio. Es la dificultad de la exclusión o de la multiplicación lógica, cuya dependencia de los factores de adquisición de conciencia hemos demostrado en otra parte (*J. R.*, capítulo IV, § 2). En términos más sencillos, esto viene a decir que, al hablar, el niño no llega —no más que nosotros, por otra parte— a precisar suficientemente su pensamiento: lo fuerza constantemente, falto de recuerdo de los matices. Esta falta perpetua de ajuste entre el pensamiento hablado y el pensamiento implícito hace que el niño aparezca en el interrogatorio unas veces más, otras veces menos animista de lo que lo es en realidad.

---

[4] *L'aurore de la philosophie grecque*, trad. REYMOND, París, 1919, pág. 15.

Y el mismo niño será víctima. Hay en ello un segundo factor de irregularidad en la sucesión de nuestras etapas.

Finalmente, el vocabulario juega también un papel importante. La palabra "saber", por ejemplo, tiene ciertamente un sentido más estrecho a los cinco años que a los diez. Para un pequeño, "saber" es "saber como las personas mayores"; para un mayor es simplemente "tener conciencia". De tal suerte que tan pronto las palabras, al cambiar de sentido, impulsarán al niño a extender su animismo, como le impulsarán a restringirlo.

Ya vemos, en conclusión, cómo estos tres factores pueden producir inversiones de sentido en el desenvolvimiento general del animismo infantil. ¿Debemos deducir que nuestros cuatro tipos de respuestas no constituyen etapas y que, en líneas generales, no podemos afirmar que el niño pase de un animismo integral a un animismo cada vez más reducido? Es evidente que no. Cada uno de nuestros niños, por separado, presenta quizá una sistematización implícita diferente de la sistematización revelada por nuestro interrogatorio; cada uno es susceptible, por otra parte, de retroceder parcialmente en la serie de nuestras etapas tanto como de progresar en línea recta, pero en valores medios, los cuatro tipos de respuestas que hemos obtenido constituyen los tipos de sistematización entre los cuales el pensamiento espontáneo del niño oscila realmente, y estos cuatro tipos caracterizan bien cuatro etapas.

CAPITULO VI

EL CONCEPTO DE «VIDA»

Puede ser interesante completar el estudio precedente por un estudio correlativo de la noción que los niños designan con la palabra "vida". Nada prueba, en efecto, que los conceptos de "vida" y de "conciencia" se recuperan completamente, tanto más cuanto que no es éste el caso del adulto. Pero sobre todo, la noción de "vida" es en cierto respecto más familiar al niño que las nociones expresadas por los verbos "saber" y "sentir". Tenemos, pues, probabilidades, al estudiarla, de encontrar sistematizaciones más claras que precedentemente y de hallar, a propósito de cada una de las respuestas del niño, una argumentación y justificaciones lógicas más ricas. Si los resultados del presente capítulo concuerdan con los del precedente, habrá, en esta convergencia, una seguridad no despreciable. Por esto rogamos al lector que excuse las inevitables repeticiones a que va a conducirnos el estudio de la noción de "vida".

La técnica que emplearemos es muy análoga a aquella de que nos hemos servido hasta aquí. Consiste en preguntar si un determinado número de objetos que se enumeran están vivos y por qué. Hay que adoptar las mismas precauciones para evitar la sugestión simple y la perseveración.

Los resultados obtenidos nos han permitido volver a encontrar las cuatro etapas definidas precedentemente a propósito de la conciencia prestada a las cosas. Durante su primera etapa es considerado como vivo todo lo que tiene una actividad o una función o una utilidad, cualesquiera que sean. En una segunda, la vida se define por el movimiento, siendo considerado todo movimiento

como conteniendo una parte de espontaneidad. Durante una tercera, el niño distingue el movimiento propio y el movimiento recibido: la vida se identifica con el primero de ellos. Finalmente, durante una cuarta, la vida se reserva a los animales o a los animales y a las plantas. No hay que decir que los mismos niños no pertenecen necesariamente a las mismas etapas en esta serie y en la relativa a la noción de conciencia (aparte algunos niños de la segunda etapa que no han distinguido el movimiento propio del movimiento en general). Muy por el contrario, hay grandes divergencias, en cada niño, entre la extensión atribuida al concepto de vida y la extensión atribuida al concepto de ciencia. No hablamos, pues, aquí de una correlación entre los casos individuales, sino de un paralelismo entre los procesos respectivos de evolución de la noción de "vida" y de la noción de "conciencia". Es, por otra parte, mucho más interesante porque, excluida así la hipótesis de la perseveración, da al paralelismo todo su valor. Un paralelismo de esta clase demuestra cuán constante y espontáneo permanece el pensamiento del niño, a pesar de las sugestiones de los adultos que lo rodean y las torpezas de nuestro interrogatorio.

Pero, estando la noción de vida más sistematizada en el niño que la noción de conciencia, existen para nuestra información algunas desventajas inevitables. El niño agregará a sus ideas espontáneas diversas definiciones adventicias (vivir es hablar, o estar caliente, o tener sangre, etc.). Pero en todos los niños que prestan estas definiciones secundarias, hemos encontrado también las respuestas habituales, aglomeradas simplemente a las otras, de tal suerte que podemos despreciar estas nociones secundarias cuyo carácter completamente individual demuestra claramente que se trata de niños influenciados por el azar de las conversaciones oídas, etc.

Además, en la medida en que crezca la sistematización del concepto, se producirán inversiones de sentido comparables a las que hemos descrito a propósito de la noción de conciencia, lo que hace difíciles de clasificar determinados casos. Pero, aparte de estas dos desventajas, la información ha sido más fácil de conducir que aquella cuyos resultados hemos expuesto en el capítulo precedente.

§ 1. La primera etapa: la vida asimilada a la actividad en general. A pesar de una cierta diversidad, las contestaciones de esta primera etapa tienen un fondo común que consiste en definir la vida por la actividad y, cosa interesante, por una

actividad en general útil al hombre y en todo caso netamente antropocéntrica.

VEL (8; 6). "—¿Está vivo el sol? —*Sí.* —¿Por qué? —*Alumbra.* —¿Está viva una bujía? —*No.* —¿Por qué? —[Sí], *porque alumbra. Está viva cuando alumbra, no está viva cuando no alumbra.* —¿Está viva una bicicleta? —*No, cuando no anda no está viva, cuando anda está viva.* —¿Está viva una montaña? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no hace nada* [!]. —¿Está vivo un árbol? —*No; cuando tiene frutos vive. Cuando no los tiene, no vive.* —¿Está vivo el reloj? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque anda.* —¿Está vivo un banco? —*No, sirve para sentarse.* —¿Está vivo un cañón? —*Sí, cuando tira.* —¿Está vivo un horno? —*Sí, porque sirve para hacer la comida, la merienda y la cena.* —¿Está viva la campana de recreo? —*Sí, porque toca.*" Vel llega hasta decir que el veneno está vivo "*porque nos mata*".

TANN (8; 0). "—¿Está viva una vidriera? —*Está como viva, pero no como nosotros. La vidriera impide que el aire entre* [pero] *permanece inmóvil.* —¿Está viva o no? —*Vive...* —¿Está viva una piedra? —[Está viva] *si la lanzamos, si le damos golpes para que se mueva.* —¿Está viva una nube? —*Sí, vive, y cuando cae en lluvia, sube.*" Para precisar el pensamiento de Tann empleamos el procedimiento siguiente, muy artificial, pero excelente para descubrir la orientación de espíritu del niño: "—¿Qué está más vivo, una piedra o una lagartija? —*Una lagartija, porque la piedra no puede moverse.* —¿El sol o una piedra? —*El sol, porque sirve para alguna cosa y la piedra no sirve para gran cosa.* —¿Una mosca o una nube? —*Una mosca, porque es un animal; una nube es una cosa.* —¿Qué es un animal? —*Una cosa que no es como nosotros. Es útil. Un caballo es útil. No puede ir a la escuela. No es como nosotros.* —¿Qué es más vivo, la lluvia o el fuego? —*La lluvia.* —¿Por qué? —*La lluvia es más fuerte que el fuego, porque ella puede apagar el fuego, y el fuego no puede encender la lluvia.*"

REYB (8; 7). "—¿Tú estás vivo? —*Sí, porque no estoy muerto.* —Una mosca ¿está viva? —*Sí, porque no está muerta.* —¿Está vivo el sol? —*Sí, porque hace el día.* —¿Está viva la bujía? —*Sí, porque podemos encenderla.* —¿Está vivo el viento? —*Sí, porque hace frío, porque da frío.* —¿Están vivas las nubes? —*Sí, porque hacen llover*", etc.

PER (11; 7). "—¿Está vivo el trueno? —*Creo que no.* —¿Por qué? —*No son como todas las otras cosas, los seres, los árboles y todas esas cosas.* —¿Está vivo un relámpago? —*No.* —¿Por qué? —*No nos servimos de él* [!]. —¿Qué es un ser? —*Un hombre que vive.* —¿Está vivo el sol? —*Sí.* —¿Por qué? —*Nos alumbra.* —¿Está vivo el fuego? —*Sí, sirve para hacer muchas cosas*", etc.

Ya se ve lo que significa la palabra "vivir" para estos niños: "hacer alguna cosa", y preferentemente "estar en movimiento" (Vel, Tann: una montaña no hace nada, un banco solo "sirve para sentarse", pero también es obrar sin cambiar de sitio: el horno, la bujía, están vivos. Hasta nociones como la animalidad

son definidas en función de la utilidad (Tann). Otras veces la vida es simplemente la fuerza: el veneno, la lluvia están vivos.

Algunos de estos niños dan a la vida la misma extensión que a la conciencia (así Vel y Reyb, que pertenecen también a la primera etapa en lo que se refiere a la conciencia prestada a las cosas). Otros dan a la vida una extensión mucho más grande (Tann, Per: tercera etapa).

A pesar de todas estas divergencias, las respuestas en esta primera etapa tienen un fondo común: la afirmación de la finalidad profunda de la naturaleza y de un *continuum* de fuerzas destinadas a realizar los fines. Esta noción está lejos de ser especial a las respuestas obtenidas gracias a la presente técnica, pero parece ser una de las nociones fundamentales del pensamiento del niño. Esta primera etapa dura, en efecto, hasta los seis-siete años. Ahora bien: es sabido que a esta misma edad las definiciones del niño presentan un carácter del todo comparable al que acabamos de encontrar. Según Binet y otros muchos psicólogos, los niños definen, hacia los seis años "por el uso" y no por el género y la diferencia específica. Así una montaña "es para subir encima" o "es para cercar" [para limitar el horizonte], un país "es para viajar", el sol "es para calentarnos" o "es para alumbrar", etc. (Véase *J. R.*, cap. IV, § 2.) Que este finalismo supone un fabricante que haya construido cada cosa con un objeto determinado, es lo que nos demostrarán los hechos más adelante, y no es asunto que debamos dirimir aquí. Pero, además, este finalismo integral supone que cada cuerpo tenga una actividad, una fuerza, destinadas a permitirle llenar su papel, es decir, que si ciertos obstáculos vinieran a contrarrestar la marcha del sol (el viento, las nubes, la noche, etc.), el sol debe tener todo lo necesario para luchar y para llegar a llenar su misión en el tiempo deseado. La causalidad final supone una causalidad eficiente, bajo la forma de una fuerza inmanente al objeto y que tiende hacia el fin. La noción de "vida", en el niño, llena esta función.

Volvemos a encontrar aquí, bajo una nueva forma, una conclusión ya establecida a propósito del estudio de los "porqué" de los niños (*L. P.*, cap. V). El mismo modo como el niño plantea sus preguntas demuestra que, para él, hay todavía indiferenciación entre la causalidad física y la conexión psicológica e intencional. Hay "precausalidad". Ya se ve cuán cerca de este concepto está la noción de "vida" que destacamos ahora y que caracteriza una fuerza a la vez material e intencionada. Los "por qué" de los niños solicitan, pues, en el fondo una explicación biológica: "¿Por qué el Ródano va tan veloz" es comparable al "Por qué esta

hormiga va tan veloz", bien entendido que cada animal, aun siendo automotor, es, como nos ha dicho Tann, "útil" al hombre.

Una noción como ésta ¿es primitiva o derivada? O, dicho de otro modo: ¿existe ya en niños de tres-cuatro años, es decir, en niños demasiado pequeños para que podamos plantearles nuestras preguntas, no conociendo la palabra "vida"? Así parece. Por lo menos el estudio del lenguaje y del comportamiento del niño de esta edad parecen afirmarlo. En todo caso, todo ocurre como si la palabra "vida" diera, por su aparición, lugar a la sistematización del concepto correspondiente, y que este concepto tuviera desde el primer momento la forma que presenta durante el curso de la etapa que acabamos de estudiar.

§ 2. **La segunda etapa: la vida asimilada al movimiento.** Del mismo modo que la etapa correspondiente de la serie relativa a la conciencia prestada a las cosas, esta etapa es ante todo una etapa de transición. Sin embargo, hemos podido recoger ejemplos claros en número suficiente para que no pueda considerarse como una ventana simulada para que haya simetría.

ZIMM (7; 9, y 8; 1) ha sido estudiado en marzo y en junio del mismo año. En marzo estaba en el intermedio de las dos primeras etapas. En junio ha definido la vida por el movimiento en general.

En marzo: "—¿Sabes lo que es "ser vivo"? —*Es cuando puede hacer alguna cosa* [esta definición parece de la primera etapa, pero, como vamos a ver, Zimm piensa, sobre todo, en el movimiento]. —¿Es un ser vivo un gato? —*Sí.* —¿Y un caracol? —*Sí.* —¿Y una mesa? —*No.* —¿Por qué? —*No se mueve.* —¿Está viva una bicicleta? —*Sí.* —¿Por qué? —*Rueda.* —¿Está viva una nube? —*Sí.* —¿Por qué? —*A veces avanza.* —¿Está viva el agua? —*Sí, se mueve.* —¿Cuando se mueve está viva? —*Sí.* —Una bicibleta cuando no se mueve, ¿está viva? —*Sí, está viva aun cuando no se mueve.* —¿Está viva una lámpara? —*Sí, enciende* [= brilla]. —¿Está viva la luna? —*Sí, a veces va a esconderse detrás de la montaña*".

En junio: "—¿Está viva una piedra? —*Sí.* —¿Por qué? —*Anda.* —¿Cuándo anda? —*Algunas veces, algunos días.* —¿Cómo anda? —*Rodando.* —¿Está viva la mesa? —*No, no se mueve.* —¿Está vivo el Salève? —*No, no se mueve.* —¿Está vivo el Ródano? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque se mueve.* —¿Está vivo el lago? —*Sí, se mueve.* —¿Siempre? —*Sí.* —¿Está viva una bicicleta? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque anda*", etc.

JUIL (7; 6). "—¿Está viva una lagartija? —*Sí.* —¿Un clavo? —*No.* —¿Una flor? —*No.* —¿Un árbol? —*No.* —¿Está vivo el sol? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque cuando es preciso* [!] *anda.* —¿Están vivas las nubes? —*Sí, porque andan, luego chocan.* —¿Con qué chocan? —*Hacen tronar cuando llueve.* —¿Está viva la luna? —*Sí, porque anda.* —¿El fuego? —*Sí, porque chisporrotea.* —¿Está vivo el viento? —*Sí, porque cuando hace cierzo es frío; está vivo porque se mueve.* —¿Y un arroyo?

—Sí, porque anda siempre. —¿Y una montaña? *—No, porque está siempre de pie.* —¿Y un *auto?* *—Sí, porque se mueve*", etc.

KENN (7; 6). "—¿Está viva el agua? *—Sí.* —¿Por qué? *—Se mueve.* —¿Está vivo el fuego? *—Sí, se mueve.* —¿Está vivo el sol? *—Sí, avanza*", etcétera.

VOG (8; 6). "—¿Tú estás vivo? *—Sí.* —¿Por qué? *—Yo puedo andar, y voy a jugar.* —¿Está vivo un pescado? *—Sí, porque anda.* —¿Está viva una bicicleta? *—Sí.* —¿Por qué? *—Puede andar.* —¿Está viva una nube? *—Sí.* —¿Por qué? *—Porque puede andar.* —¿Está viva la luna? *—Sí.* —¿Por qué? *—Nos guía por la noche.*"

CESS (8; 0). "—¿Está vivo un caballo? *—Sí.* —¿Está viva una mesa? *—No.* —¿Por qué? *—Porque la han fabricado.* —¿Está viva la luna? *—No, porque permanece siempre en el mismo lugar.* —¿No se mueve nunca? *—A veces.* —¿Cuándo? *—Cuando andamos.* —¿Está viva o no? *—Está viva.* —¿Por qué? *—Cuando andamos.* —¿Está vivo el viento? *—Sí.* —¿Por qué? *—Porque marcha y luego corre*", etc.

KENT (9; 3) nos dice sin vacilar: "—¿Sabes lo que es ser viviente? *—Sí, moverse* [!]."

GRIES (9; 1), desde el principio del interrogatorio: "—¿Sabes lo que es estar vivo? *—Sí, cuando podemos movernos.* —¿Está vivo el lago? *—No siempre.* —¿Por qué? *—A vecese hay olas, a veces no las hay.* —¿Está viva una nube? *—Sí, es como si anduviese.* —¿Está viva una bicicleta? *—Sí, rueda.*"

KAEN (11; 0). "—¿Está vivo un arroyo? *—Sí, corre.* —¿Está vivo el lago? *—Sí, hay en él siempre alguna cosa que se mueve.* —¿Está viva una nube? *—Sí, se la ve andar.* —¿Y una hierba? *—Sí, puede crecer.*"

Evidentemente, la impresión que dejan estos niños es que esta asimilación de la vida al movimiento es verbal; o, dicho de otro modo, la palabra "vida" designaría simplemente el movimiento, pero éste no tendría nada de los caracteres que, para nosotros, definen la vida, es decir, la automotricidad, la intencionalidad, etcétera. El niño diría que un arroyo está vivo, como dice el físico que está "animado de un movimiento" acelerado, etc.

Creemos que hay más, y que el movimiento en general tiene, para el niño, los caracteres de la vida. Tres razones nos llevan a esta interpretación. La primera es que encontramos en las preguntas espontáneas de los niños la prueba de que el problema de la definición de la vida preocupa realmente su espíritu, y que la asimilación de la vida al movimiento tiene efectivamente a sus ojos una significación. Así Del, a los seis años y seis meses (véase *L. P.*, pág. 222), pregunta: "—*¿Están muertas?* (las hojas). —Sí. —*Pero se mueven con el viento.*" La segunda razón es que esta segunda etapa es anterior a aquella en que el niño distingue el movimiento propio y el movimiento recibido del exterior (tercera etapa). En efecto, la media de los niños de la presente etapa es

de seis-ocho años, mientras que la tercera etapa se extiende, por término medio, de ocho-nueve a once-doce años. Ahora bien: salvo algunas excepciones, sólo en esta tercera etapa se hace la distinción de los dos movimientos: hasta este momento todo movimiento es propio, y por eso la asimilación de la vida al movimiento no es puramente verbal. Finalmente, la tercera razón es que todo el estudio de la física infantil, estudio que emprenderemos más tarde (véase *C. P.*), confirma la realidad de esta confusión entre lo mecánico y lo biológico.

§ 3. **Tercera y cuarta etapas: la vida está asimilada al movimiento propio y luego reservada a los animales y a las plantas.** La mejor prueba de la autenticidad de las creencias de la primera y de la segunda etapas son las sistematización y la persistencia de las nociones que vamos ahora a estudiar como características de la tercera. En efecto, la asimilación de la vida al movimiento propio marca el período más importante y más fecundo en aplicaciones del animismo infantil. Ahora bien: antes de llegar a esta sistematización es necesario que el niño haya tanteado mucho tiempo y haya asimilado la vida ya a la actividad en general, ya al movimiento, cualquiera que éste sea.

He aquí algunos casos, entre los niños más reflexivos, de esta etapa:

Sart (12; 6). "—¿Sabes lo que es estar vivo? —*Sí.* —¿Está viva una mosca? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque si no estuviera viva no podría volar.* —¿Está viva una bicicleta? —*No.* —¿Por qué? —*Somos nosotros quienes la hacemos rodar.* —¿Está vivo un caballo? —*Sí.* —¿Por qué? —*Ayuda al hombre.* —¿Están vivas las nubes? —*Sí.* —¿Por qué? —*No, no.* —¿Por qué? —*No están vivas las nubes. Si estuvieran vivas estarían de viaje* [= partirían cuando querrían]. *Es el viento quien las impulsa* [!] —¿Está vivo el viento? —*Sí.* —¿Por qué? —*Está vivo porque es el viento quien empuja las nubes.* —¿Están vivos los arroyos? —*Sí, porque el agua corre a todo lo largo.* —¿Un coche? —*No, el motor lo hace marchar.* —¿Está vivo el motor? —*No, es el hombre que lo hace marchar.* —¿Está vivo el sol? —*Sí, es el sol, el que hace,* [sol], *quien ilumina el día.* —¿Está vivo el lago? —*No, porque el lago está solo y no se mueve nunca* [no se mueve solo]".

Fran (15; 5). "—¿Está viva una lombriz de tierra? —*Sí, puede andar.* —¿Está viva una nube? —*No, es el viento quien la impulsa.* —¿Está viva una bicicleta? —*No, son movidas por nosotros.* —¿Está vivo el viento? —*No, él marcha, pero es otra cosa quien lo empuja* [!]. —¿Está vivo el fuego? —*Sí, se mueve por sí mismo.* —¿Un arroyo? —*Sí, corre solo.* —¿Está vivo el viento? —*Sí.* —Tú me has dicho que no, ¿qué crees? —*Está vivo.* —¿Por qué? —*Se mueve por sí mismo.* —¿Por qué? —*Se*

empuja a sí mismo [!]. —¿Está viva una nube? —*No, es el viento quien la empuja.*"

Barb (6; 0) es muy explícito, a pesar de su poca edad: "—¿Qué es lo que está vivo? —*Las mariposas, los elefantes, las personas, el sol.* —¿La luna? —*También.* —¿Están vivas las piedras? —*No.* —¿Por qué? —*No lo sé.* —¿Por qué? —*No están vivas.* —¿Están vivos los automóviles? —*No.* —¿Por qué? —*No lo sé.* —¿Qué es estar vivo? —*Moverse solo* [!]. —¿Está viva el agua? —*No.* —¿Se mueve sola? —*Entonces está viva* [!] ¿Está vivo el viento? —*Sí.*" Por otra parte, a continuación, Bard, dada su edad, vuelve a caer en la segunda etapa: "—¿Están vivas las piedras? —*No.* —¿Y cuando ruedan? —*Sí, cuando ruedan están vivas. Cuando están tranquilas no están vivas.*

Eug (8; 6). "—¿Están vivas las nubes? —*No, es el viento quien las empuja.* —¿Está viva el agua? —*No, es el viento que la empuja.* —¿Una bicicleta? —*No, cuando se va sobre ella esto la hace andar.* —¿Qué está más vivo, el viento o una bicibleta? —*El viento; anda todo lo que quiere. La bicicleta la paramos a veces.*"

Pois (7; 2). "—¿Están vivas las nubes? —*No, porque no se mueven, porque el viento las empuja.*" El viento, el sol y la tierra están vivos "*porque se mueven*".

Nic (10; 3). Una nube no está viva "*porque no puede avanzar. No está viva. Es el viento que la empuja.*" El viento, por el contrario, está vivo "*porque hace avanzar a las otras cosas y avanza él mismo*".

Chant (8; 11) presta vida a los astros, a las nubes, al viento y al agua "*porque pueden ir donde quieren*", pero la niega al lago, "*porque el lago no puede ir de un lago al otro*", etc.

Mos (11; 6) niega vida a las máquinas, al agua, etc., "*porque no pueden moverse*", pero la concede al fuego, a los astros, a las nubes, "*porque se mueven*". Piensa, pues, evidentemente en el movimiento propio.

No hay que decir que, dada la dificultad de los niños para adquirir conciencia de su propio pensamiento, la mayor parte de los casos son menos claros que los precedentes. Hemos discutido en otra parte *(J. R.*, cap. IV, § 2) los casos de Grand, Schney, Horn, que pertenecen a esta etapa sin poder encontrar la definición de la vida, correspondiente a los ejemplos que dan.

Es inútil insistir sobre la cuarta etapa, durante la cual se reserva la vida a los animales sólo, o a los animales y a las plantas. Hacia los once-doce parece que esta etapa lo alcanzan los 3/4 de los niños. Antes de esta edad, los astros y el viento están sistemáticamente dotados de vida y de conciencia.

La mayor parte de los niños de estos dos últimos grados atribuyen la misma extensión a la vida y a la conciencia, pero se encuentra algunos, como Sart, que atribuyen más extensión a la conciencia. Veremos inmediatamente la razón de estos hechos.

§ **4. Conclusión: la noción de "vida" en el niño.** Admira la notable concordancia de las cuatro etapas que acabamos de analizar con las cuatro correspondientes relativas a la conciencia prestada a las cosas. Aunque sólo los 2/5 de los niños pertenecen a las mismas etapas en las dos series, la evolución de las dos nociones obedece a las mismas leyes y se realiza en la misma dirección. Seguramente, como ya hemos observado, varias ideas adventicias vienen a turbar algunos de nuestros niños; pero si hemos visto a varios niños hacer intervenir la palabra o el hecho de tener sangre, etc., para definir la vida, no hemos visto ninguno (entre los que conocían la palabra, bien entendido) que dejase de hacer intervenir también la actividad y el movimiento. Por esto podemos considerar nuestro esquema como general.

Nos encontramos ahora frente al mismo problema que a propósito de la conciencia prestada a las cosas: ¿hay progresión lineal de una etapa a la otra o existen inversiones de sentido que llevan provisionalmente a ciertos niños a etapas anteriores? Es claro que ocurrirá lo mismo en los dos casos, y que los tres factores de regresión aparente que hemos discernido con motivo de la conciencia prestada a las cosas son también válidos para la evolución de la noción de "vida".

Es más interesante definir las relaciones exactas que enlazan la noción de vida a la de conciencia. En lo que concierne a la extensión de este concepto, hemos encontrado un resultado bastante claro. Los 2/5 de niños estudiados pertenecen a la misma etapa en las dos series paralelas. Otros 2/5 están más avanzados en la noción de vida, es decir, que han atribuido vida a menos objetos de conciencia. Finalmente, solo 1/5 de los niños ha presentado la relación inversa, es decir, han considerado vivos cuerpos a los cuales han negado conciencia. En conclusión: la noción de vida parece tener, para el niño, menos extensión que la noción de conciencia.

Este resultado es particularmente sorprendente en los pequeños. Los niños que son de la primera o de la segunda etapa en lo concerniente a la conciencia pertenecen, en general, a una etapa más avanzada en el orden de la vida. Los mayores, por el contrario, son en general, de la misma etapa en las dos series paralelas.

Para establecer esta estadística hemos tomado las precauciones necesarias, es decir, no hemos interrogado a todos los niños en el mismo orden. Algunos han sido preguntados acerca de la vida antes de serlo sobre la conciencia, otros en orden inverso; algunos

han sido preguntados primero sobre el saber, luego sobre la vida, después sobre el sentir, etc. Hemos examinado todos estos casos, para ver si existía alguna perseveración. El resultado que damos nos parece por esto exento de "errores sistemáticos".

¿Qué deducir de estos hechos? Parece que estamos autorizados a admitir que la evolución de la noción de vida sea determinante de la evolución de la conciencia prestada a las cosas; dicho de otro modo, el niño se comporta para saber cómo repartir la conciencia, de acuerdo con su clasificación en vivos y no vivos. Seguramente no hay en ello ningún razonamiento, ni ninguna intención, al menos en los pequeños. Por esto es por lo que hay compenetración entre las dos evoluciones. Pero la reflexión sobre la "vida" habituaría al niño a distribuir los movimientos de la naturaleza en diversos tipos, y, poco a poco, la consideración de estos tipos (movimiento propio) influiría sobre la conciencia prestada a las cosas.

De ello nace la extrema importancia que la explicación del movimiento debe tener para el pensamiento del niño. El análisis de esta explicación lo emprenderemos en la continuación de esta obra *(C. P.)*. Digamos solamente por el momento que la extensión de la noción de "vida" parece indicar la presencia, en el universo infantil, de un *continuum* de fuerzas libres, de actividad, de intencionalidad. Entre la causalidad mágica, para la cual todas las cosas giran alrededor del yo, y el dinamismo de la fuerza sustancial, la noción de vida establece un eslabón intermediario: nacida de la idea de que las cosas tienen un fin y que este fin supone una actividad libre para ser alcanzado, la noción de vida se reduce poco a poco a la de fuerza o de causa del movimiento propio.

CAPITULO VII

LOS ORIGENES DEL ANIMISMO INFANTIL. NECESIDAD MORAL Y DETERMINISMO FISICO

Tres discusiones preliminares nos son indispensables para poder tratar de los orígenes del animismo infantil. Importa, en primer término, precisar en qué forma se presentan las manifestaciones espontáneas del animismo en el niño. Nos será, pues, necesario agrupar en un primer párrafo algunos datos de observación pura que hemos podido recoger (por oposición a los datos proporcionados por los interrogatorios). A continuación nos será preciso analizar la única creencia a la vez sistemática y enteramente espontánea que nuestros interrogatorios precedentes han puesto en claro: la creencia de los niños según la cual el sol y la luna los siguen. En tercer lugar, habrá que examinar qué especie de necesidad (necesidad moral o determinismo físico) concede el niño a los movimientos regulares, a las leyes de la Naturaleza. El estudio de la obediencia de sol y de la luna nos introducirá, por otra parte, en esta investigación más general indispensable para el análisis de las raíces del animismo. Podremos entonces concluir por un ensayo acerca de los orígenes del animismo infantil.

§ 1. El animismo espontáneo en el niño. Las obras de psicología y de pedagogía abundan en rasgos espontáneos de animismo extraídos de la vida del niño. No los citaremos todos porque sería pesado y, sobre todo, porque estos ejemplos no tienen todos igual valor. El animismo en el juego (la personalización de las muñecas) constituye, en particular, un problema aparte del que no hablaremos aquí.

Comencemos por algunos recuerdos de adultos. Son particularmente importantes los recuerdos de sordomudos porque nos enseñan qué notalidad afectiva puede adquirir el animismo en niños que no han recibido ninguna traza de educación religiosa.

JAMES[1] cita el caso de un sordomudo llegado a profesor (Th. d'Estrella) que ha contado sus propios recuerdos (en tercera persona): "*Nada excitaba su curiosidad como la luna. La tenía miedo, pero en todo tiempo le agradaba observarla. Observó la cara sombreada que presenta la luna llena. Después supuso que era un ser viviente. Entonces intentó probar si estaba viva o no lo estaba. Y emprendió esta investigación por cuatro vías diferentes. Primero movió la cabeza a derecha e izquierda, con los ojos fijos en la luna. Le pareció que seguía los movimientos de su cabeza, subir y bajar, avanzar y retroceder. Pensó también que las luces estaban vivas, porque repitió con ellas experiencias semejantes. En segundo lugar, cuando andaba al aire libre miraba si la luna le seguía. El disco parecía seguirle por todas partes...*" (véase la continuación de este texto en el cap. IV, § 15).

Otro sordomudo estudiado también por JAMES[2] decía del sol y de la luna: "*Tenía por estos astros una especie de reverencia, por su poder de iluminar y de calentar la tierra.*" Más tarde: "*Mi madre me hablaba de un Ser allá arriba, señalándome con el dedo el cielo, con una mirada solemne. Muy deseoso de saber más de él, la agobiaba a preguntas para saber si era el sol, la luna o las estrellas*" [3].

En los recuerdos de niños normales el animismo tiene, como es comprensible, otra tonalidad afectiva. Es frecuente encontrar, por ejemplo, recuerdos de este género:

Una de nosotras recuerda haberse impuesto de niña las obligaciones siguientes: Cuando chocaba por casualidad con una piedra medio hundida en el suelo, la volvía a colocar en su sitio para que no sufriera por haber sido desplazada. Y también: Cuando llevaba a su casa una flor o una piedra, tomaba siempre varias flores o varias piedras, a fin de que cada una no se aburriese y conservase su sociedad habitual.

Otra de nosotras, por el contrario, se obligaba a desplazar de tiempo en tiempo las piedras del camino para que no tuvieran perpetuamente ante ellas el mismo paisaje.

---

[1] W. JAMES: "Thought before language", en *Philos. Rev.*, I (1892), págs. 613-624. Debemos a BOVET la comunicación y la traducción de estas líneas.

[2] *Principles of Psychol.*, I, pág. 266.

[3] Véase también PRATT: *Psychol. of relig. Belief.* En SINTENIS, *Pisteron*, Leipzig, 1800, se encontrará el muy curioso relato de la formación de una creencia animista relativa al sol. Véase su resumen en BOVET: *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1925.

Este último recuerdo concuerda enteramente con el de miss Ingelow, relatado por SULLY[4].

Pero dejemos ahí los recuerdos para pasar a los propósitos o preguntas directamente observadas. Ahora bien: ya sabemos que las preguntas de niños denotan muy frecuentemente una actitud animista y que, en general, el espectáculo del movimiento es el que lleva al niño a plantear estas preguntas animistas. Stanley HALL ha confirmado la observación de SULLY, según la cual, para el niño preguntador, la vida era asimilada al movimiento[5]. Ha observado también que los niños, aun los que están en posesión de la idea de Dios, prestan a las cosas una fuerza intensa de organización[6]. STANLEY HALL ha puesto de relieve las preguntas siguientes relativas al viento:

Niño de seis años: "*¿Qué es lo que hace soplar el viento? ¿Lo empuja alguien? ¿Yo pensaba que debe pararse cuando va contra una casa o contra un árbol grande?*" Y por último. "*¿Sabe que hace volver nuestras hojas* [*de papel*]*?*"[7].

Esta última pregunta se encuentra en los niños de la misma edad con motivo de otros objetos en movimiento:

DEL, a los seis años y medio, ve rodar una bola en dirección de la señorita V. por un terreno en pendiente "*—¿Qué es lo que la hace rodar?* —Porque la tierra no está llana, sino en pendiente, es por lo que desciende. *—¿Ella* [la bola] *sabe que usted está allí? (L. P.*, pág. 264).

En la misma edad hemos obtenido discusiones del género de ésta:

LEV (6; 0) mira lo que hace HEI (6; 0). "*—Dos lunas. —No, dos soles. —Los soles no son así, no tienen boca. Los soles son así. —Son redondos. —Son redondos, pero no tienen ojos ni boca. —Sí, señor, y ven. —No es verdad, sólo Dios ve*" *(L. P.*, pág. 36).

RASMUSSEN[8] ha observado en su hija, a los cuatro años, la creencia de que la luna nos sigue, creencia que nosotros hemos ya

---

[4] SULLY: *Etudes sur l'enfance*, trad. MONOD, pág. 44. Véanse también las páginas 135-137, en las que SULLY cita observaciones de niños dando vida al humo y al fuego, al viento y a las máquinas.

[5] *Pedag. Semin.*, 1903, pág. 335.

[6] *Ibid.*, pág. 333.

[7] *Ibid.*, pág. 336.

[8] *Psychol. de l'enfant. L'enfant entre quatre et sept ans*, trad. CORNET, Alcan, 1924, págs. 25-26.

observado muchas veces y que estudiaremos sistemáticamente en el próximo parágrafo:

R. a los cuatro años viendo la luna: "*Es la luna, es redonda... Anda cuando nosotros andamos.*" Luego, cuando una nube oculta la luna: "*Ahora la han matado.*" Se dice a R. que la luna no se mueve y que su movimiento es sólo una apariencia. Pero R., tres días después, dice: "*De tiempo en tiempo, la luna desaparece; quizá haya ido entonces a ver la lluvia en las nubes o ¿quizá tiene frío?*"

Las preguntas de los niños de cinco-seis-siete años se refieren también con mucha frecuencia a la muerte, y, a este propósito, son testimonio de una investigación sobre la definición de la vida. Hemos recordado en el capítulo VI (§ 2) la pregunta de Del *(¿Están muertas estas hojas? —Sí. —¡Pero se mueven con el viento!)* que demuestra la asimilación de la vida al movimiento.

En cuanto a los niños más pequeños, su animismo es mucho más implícito e informulable. No se preguntan ni si las cosas saben lo que hacen, ni qué está vivo y está muerto, porque el animismo no ha sido puesto en duda en ningún punto particular. Se limitan a hablar de las cosas en lenguaje humano, a prestarles voluntad, deseo, actividad consciente. Pero el gran problema, en cada caso, consiste en saber hasta qué punto estas expresiones van acompañadas de creencia o son simplemente verbales. Ahora bien: no es posible interrogar a estos niños. El único medio para adquirir informes es la observación atenta sobre el comportamiento del niño tanto como sobre sus palabras. He aquí, por ejemplo, una niña que encuentra una mañana su muñeca con los ojos hundidos (caídos en el interior de la cabeza): desesperación, lloros; se promete a la pequeña que se llevará la muñeca a casa del comerciante para recomponerla. Y, sin embargo, durante tres días la pequeña pregunta a cada instante, con las más claras señales de inquietud, si la muñeca estaba mala y si sufriría cuando la recompusieran.

Pero en la mayor parte de los casos la conducta informa con menor claridad. El mejor procedimiento, cuando una expresión verbal parece animista, consiste entonces en ver, por la comparación con expresiones diversas del mismo niño, cuál es el empleo exacto que el niño hace de esta expresión. He aquí un ejemplo del método, aplicado al empleo de la interrogación "quién" y "qué". Es, en efecto, un rasgo sorprendente del lenguaje de los niños de dos-tres años el empleo de "quién" para designar las cosas como si fueran personas: "¿quién es aquel tren?" ¿Hay en esto animismo o simplemente economía verbal?

NEL (2; 9) conoce la expresión "qué es" como lo prueban las preguntas siguiente: "*¿qué es aquello?*" [un cubo de basura], "*¿qué hay allí, cajas, no es así?*" [cajas de cartón], "*¿qué haces allí?*", "*¿qué es esto?*" [un cochecito olvidado en un rincón y volcado]. La misma pregunta refiriéndose a trozos de plato, una piedra, un peral, un prado, una fuente seca, un tronco de árbol, musgo, muros, un dibujo. Las cosas designadas por el "qué es" son únicamente objetos inmóviles. Ahora bien: Nel aplica el quién: 1.° A las personas: "*¿quién toca la música allí?*", "*¿quién ha prestado* [este lapicero]?" 2.° A los animales: vacas, perros, etc. La pregunta "*¿quién grita?*" ha sido observada a propósito de gallinas, mirlos, estorninos, cuervos, mochuelos, etc., que Nel tenía ante los ojos o que no veía. Ante un saltamontes Nel dice: "*¿Saltamontes? ¿No es eso? ¿Quién es?*" [¿es un saltamontes?]. 3.° A los trenes: "*¿Quién es?*" [ruido de tren]. "*¿Quién es aquel tren?*" [Nel quiere decir sin duda "¿es eso un tren?", pero el "quién" no está menos claro]. 4.° A los barcos: "*¿Quién es?*" [una barca grande que Nel ve en el lago y que no tiene la forma de los buques de vapor que ve habitualmente]. 5.° A los ruidos mecánicos: "*¿Quién grita?*" [un automóvil], "*¿Quién estalla?*" [un fusil], "*¿Quién hace pum?*" [id.]. En este quinto caso, Nel quizá quiere preguntar quién es el tirador o quién es el conductor del automóvil, etc. Pero es poco probable que esta explicación valga para todos los casos de este género. 6.° Al agua: "*¿Quién ha manchado allí? ¿Es la lluvia* [quien ha manchado] *la chimenea?*" 7.° A las piedras redondas y lisas: "*¿Quién es esto?* [una piedra sobre la cual acaba de escupir], *¡quién es esto, acabo de escupir contra!*"

Parece, pues, que Nel atribuye el "quién" a todos los objetos en movimiento y que de esta manera llega a animar estos objetos. Nosotros hemos observado "quién" aplicados a los ríos (al Ródano, al lago) hasta los siete años. Seguramente este empleo del "quien" no prueba nada por sí solo. Pero, y es lo que nos falta recordar, los mismos cuerpos en movimiento dan lugar, en el niño de corta edad, a innumerables expresiones animistas, cuya acumulación parece indicar una orientación de espíritu y no solamente un hablar metafórico:

CLI (3; 9). "*El automóvil hace dodo*[9] [en un garaje]. *No sale a causa de la lluvia.*"

BAD (3; 0). "*Las campanas están despiertas, ¿no?*"

NEL (2; 9) viendo un castaño perforado. "*¿No ha llorado el agujero* [cuando lo han hecho]?" Al hablar de una piedra. "*¡No tocar mi jardín...! Lloraría mi jardín.*"

Nel lanza una piedra en la dirección de un prado en pendiente. La piedra desciende por el talud. "*¡Mira la piedra. Tiene miedo a la hierba la piedra.*"

---

[9] *Faire dodo:* ir a la cama. *(N. del T.)*

Nel se ha arañado en la pared. Ella mira su mano. "*¿Quién ha frotado esto?... Tengo mal ahí. Es el muro quien me ha golpeado.*"

DAR (1; 8 a 2; 5) acerca su pequeño automóvil a la ventana y dice: "*Auto ver nieve.*" Una tarde cae al suelo un cuadro (que representa personajes que él conoce). Dar se pone de pie en su cama y exclama llorando: "*¡Mamás* [las señoras] *por el suelo, mal!*" Dar contempla las nubes grises. Le dicen que va a llover. "*—¡Eh, ahí está el viento! Pícaro de viento, hacer panpan al viento* [azotar el viento]. —¿Crees que esto le hace daño al viento? *—Sí.*" Algunos días después. "*—Pícaro de viento. No, no malo. Es la lluvia la mala. El viento amable.* —¿Por qué es mala la lluvia? *—Porque mamá empuja cochecito y cochecito todo mojado.*" Dar no puede dormir. A petición suya se deja la luz. "*Es agradable la luz.*" Una mañana de invierno, en el momento en que el sol entra en la habitación. "*¡Oh, es encantador! Llega el sol para calentar el radiador.*"

En estas últimas expresiones se ve la tendencia del niño, ya observada por SULLY, a considerar los obejtos de la naturaleza como niños grandes, buenos o malos, según su actividad.

Cada uno de estos casos es evidentemente discutible. Pero la constancia de este estilo prueba, por lo menos, cómo los pequeños cuidan poco de diferenciar las cosas de los seres vivos. Toda cosa en movimiento es descrita en términos de conciencia. Todo acontecimiento es descrito en términos de acción intencionada. "El muro que me ha golpeado" es, desde este punto de vista, significativo de la tendencia del niño a concebir toda resistencia como volitiva. Nosotros reconocemos, no obstante, cuán difícil es el análisis directo de estas expresiones. Sólo que, y éste es el argumento que nos parece más sólido, estas expresiones deben emanar de un animismo latente, puesto que hacia los cinco-siete años es cuando los niños empiezan a preguntar acerca de la vida y de la conciencia de las cosas y antes estas interrogaciones no turbaban en nada el pensamiento infantil, como si su solución fuera natural sin que el problema se plantease.

En conclusión, hallamos dos períodos en el animismo espontáneo de los niños. El primero, que se extiende hasta los cuatro-cinco años, se caracteriza por un animismo integral e implícito: toda cosa puede ser momentáneamente asiento de una intención o de una actividad consciente, a riesgo de las resistencias o de los choques que golpean el espíritu del niño (una piedra que se niega a dejarse tirar sobre un talud, un muro que hace daño, etc.). Pero este animismo no plantea problemas al niño. Es natural. Al contrario, desde los cuatro-seis años las preguntas se plantean a su sujeto y señalan por eso que este animismo implícito está en parte en vías de desaparición y, por consecuencia, en parte en vías de sistematización intelectual. En este momento se hace posible pre-

guntar al niño y dan comienzo las etapas cuya sucesión hemos estudiado en los dos primeros capítulos.

§ 2. **El sol y la luna nos siguen.** El animismo de que dan testimonio las preguntas y las expresiones de los niños de cinco-siete años nace esencialmente con ocasión de fenómenos fortuitos que el niño no comprende por su condición de fortuitos. Pero, por el hecho mismo de que estos fenómenos son los únicos que llaman la atención del niño, el animismo espontáneo puede parecer poco extenso. Nada de esto. Veremos, en el curso del parágrafo siguiente, que el niño se representa el mundo como una sociedad de seres que obedece a leyes morales y sociales. Ninguna razón, desde este momento, para que las preguntas animistas sean numerosas: es, en efecto, como hemos visto mil veces (*L. P.*, cap. V), la excepción que sorprende y que constituye un problema.

Si tal es el caso, han de encontrarse en el niño creencias animistas tácitas, pero, por tanto, no menos sistemáticas. Es lo que vamos a hacer ver ahora, al analizar una creencia cuyo estudio hará transición entre la investigación del animismo espontáneo y el análisis del tipo de necesidad que el niño presta a las leyes naturales. Es la creencia según la cual el niño se considera seguido constantemente por el sol y la luna. Cuanto podamos juzgar de ello por los numerosísimos niños que hemos visto en Ginebra, París y otros lugares, esta creencia parece muy general, y, por tanto, muy espontánea. Por lo demás, hemos recordado en el parágrafo precedente que la hija de RASMUSSEN (cuatro años) y el sordomudo de JAMES lo han presentado. Hemos visto ya, igualmente, numerosas manifestaciones espontáneas de esta idea, a propósito de nuestros interrogatorios sobre el animismo. Los niños cuyas contestaciones vamos a dar ahora no han sido interrogados por nosotros sobre el animismo. Son nuevos sujetos interrogados especialmente sobre los astros, sobre la causa de los movimientos, etc.

La técnica que debe seguirse, para no sugestionar al niño, es muy sencilla. Se pregunta a éste: "Cuando te paseas, ¿qué hace el sol?" Si el niño tiene la creencia de que el sol le sigue contestará súbitamente: "El nos sigue". Si no tiene esta creencia, la pregunta es demasiado vaga para sugerir la contestación. El niño contestará entonces: "Nos alumbra, nos calienta", etc. Se puede también preguntar sin más: "¿Se mueve el sol?"; esto basta frecuentemente para hacer hablar al niño con espontaneidad.

Hemos hallado tres etapas. Durante la primera, el niño cree que el sol y la luna le siguen, como haría un pájaro a la altura de

los tejados. Esta etapa se extiende, por término medio, hasta los ocho años, pero se encuentran todavía representantes hasta los doce años. Durante una segunda, el niño admite a la vez que el sol nos sigue y que no nos sigue. Hay ahí una contradicción que el niño sufre y que trata de vencer como puede: el sol está inmóvil, pero sus rayos nos siguen, o el sol permanece fijo, pero girando de modo que nos mira siempre, etc. La edad media de los niños de esta etapa es de ocho-diez años. En fin, desde los diez-once años, como valor medio, el niño sabe que el sol y la luna parece solamente que nos siguen, pero que es una ilusión debida al alejamiento de estos astros. Desde el punto de vista del animismo, único que aquí nos interesa, las dos primeras etapas son animistas, y la tercera señala, en general, la desaparición del animismo relativo a los astros. Durante la primera etapa, el niño atribuye, francamente y sin reticencia, la conciencia y la voluntad al sol y a la luna.

He aquí ejemplos de la primera etapa:

JAC (6; 0). "—¿Se mueve el sol? [estas palabras indican el principio del interrogatorio; antes no hemos preguntado nada a Jac, más que su nombre y su edad]. *—Sí, cuando andamos, nos sigue. Cuando damos la vuelta él la da también. ¿No lo sigue nunca a usted?* —¿Por qué se mueve? *—Porque cuando andamos, anda.* —¿Por qué anda? *—Para oír lo que decimos.* —¿Está vivo? *—¡Oh, seguro! En caso contrario, no podría seguirnos, no podría brillar.*" Un momento después: "—¿Se mueve la luna? *—También, cuando andamos, mucho más que el sol, porque cuando corremos ella corre, y el sol, cuando corremos, anda. Porque la luna es más fuerte que el sol va más de prisa. El sol no puede cogerla nunca* [en efecto, la ilusión es mucho más clara con la luna que con el sol]. —¿Y cuando no andamos? *—La luna se para. Pero cuando yo me paro, otro corre.* —¿Qué pasa si tú corres en un sentido y uno de tus camaradas corre en sentido contrario? *—Va con el otro.*" Al final del interrogatorio, el cual se ha continuado acerca de la causa de los movimientos en general, preguntamos: "—¿Cómo se mueve hoy el sol? *—No se mueve porque no andamos. ¡Ah, sí, debe moverse porque se oye un carro!*"

BOV (6; 5). "—¿Qué hace el sol cuando tú te paseas? *—Viene conmigo.* —¿Y si penetras en tu casa? *—Va con otra persona.* —¿En el mismo sentido que iba antes? *—O bien en el otro sentido.* —¿Puede ir en todos sentidos? *—Sí.* —¿Puede ir donde quiere? *—Sí.* —¿Y cuando dos personas van en sentido contrario? *—Hay muchos soles.* —¿Los has visto? *—Sí, y más que hay, cuanto más me paseo más soles veo.*" Un momento después: "—¿Se mueve la luna? *—Sí, cuando quiero ir al borde del lago por la noche, cuando estoy fuera, la luna viene conmigo por la noche. Si quiero tomar el barco, la luna viene también conmigo, como el sol viene también cuando todavía no se ha ocultado.*"

CAM (6; 0) dice del sol: "*Viene con nosotros porque nos mira.* —¿Por

qué mira? —*Mira si somos buenos.*" —La luna viene por la noche "*porque hay gentes que quieren trabajar. Entonces viene la luna.* —¿Por qué se mueve? —*Porque va a trabajar con los señores.* —¿Crees esto? —*Sí.* ¿Trabaja la luna? —*Mira si trabajan bien.*"

HUB (6: 6). "—¿Qué hace el sol cuando te paseas? —*Se mueve.* —¿Cómo? —*Va conmigo.* —¿Por qué? —*Para iluminar, para que veamos claro.* —¿Cómo va contigo? —*Porque yo lo miro.* —¿Qué lo hace avanzar cuando va contigo? —*El viento.* —¿Sabe el viento dónde vas? —*Sí.* —Cuando me paseo, ¿dónde va el sol? —*Va con usted.* —[Señalamos a Hub dos paseantes que van en sentido opuesto.] Si tú vas hacia allí y yo hacia aquí, ¿qué hará el sol? —*El sol irá con usted.* —¿Por qué? —*Conmigo...*"

JAC (6; 6). "—¿Qué hace la luna cuando nos paseamos? —*Camina con nosotros.* —¿Por qué? —*Porque el viento la hace ir.* —¿Sabe el viento dónde vamos? —*Sí.* —¿Y la luna? —*Sí.* —¿Viene con nosotros por su voluntad o por fuerza? —*Viene para alumbrarnos.* —¿Por dónde te has paseado? —*Por la Plaine* [la Plaine de Planipalais (Ginebra), un paseo público]. *La luna caminaba.* —¿Te ve la luna? —*Sí.* —¿Sabe cuándo te paseas por la Plaine? —*Sí.* —¿Le interesa esto? —*Sí, esto le interesa.* —¿Sabe tu nombre? —*No.* —¿Y el mío? —*No.* —¿Sabe que hay casas? —*Sí.* —¿Sabe que yo tengo lentes? —*No.*"

SART (7; 0). "—¿Qué hace el sol cuando te paseas? —*Se mueve. Cuando yo no me muevo, él tampoco se mueve. Y la luna también.* —¿Y si te vuelves hacia atrás? —*El se vuelve.*"

KENN (7; 0). "¿Has visto ya la luna? —*Sí.* —¿Qué le ocurre? —*La luna nos sigue.* —¿Nos sigue de veras? —*Sí.* —¿No avanza la luna? —*No.* —Entonces no nos sigue. —*Ella nos sigue.* —¿Por qué nos sigue? —*Para enseñarnos el camino.* —¿Sabe ella el camino? —*Sí.* —¿Qué caminos? —... —¿Conoce los caminos de Ginebra? —*Sí.* —¿Y los del Salève? —*No.* —¿Y los de Francia? —*No.* —¿Qué hace la luna con las gentes de Francia? —*Las sigue.* —¿Hay también allá luna? —*Sí.* —¿Es la misma de aquí? —*No, es otra.*"

Hemos visto el caso de GIAMB a los siete años, a propósito de la magia (cap. IV, § 15). Hemos podido examinar de nuevo a Giamb a los ocho años y seis meses: creía siempre ser seguido por los astros. "—¿Qué hace el sol cuando te paseas? —*El sol nos sigue.* —¿Y la luna? —*Sí, como el sol.* —Si alguien viene en dirección contraria a la tuya, ¿a quién seguirá la luna? —*Sigue a uno, y cuando éste vuelve a su casa, sigue al otro.*"

BLOND (8; 0). La luna "*avanza con nosotros, nos sigue.* —¿Nos sigue de veras o sólo se diría que nos sigue? —*Nos sigue de veras.*"

SART (¡12; 6!). "—¿Puede la luna hacer lo que quiere? —*Sí, cuando marchamos, nos sigue.* —¿Te sigue o no se mueve? —*Me sigue. Si me paro, ella se para.* —¿A quién seguirá si yo ando también? —*A mí.* —¿A quién? —*A usted.* —¿Crees que la luna sigue a todo el mundo? —*Sí.* —¿Puede estar a la vez en todas partes? —..."

Estas respuestas de niño son espontáneas. Las contrasugestiones no logran nada. La pregunta para saber si los astros nos siguen

realmente o sólo en apariencia no es comprendida. La pregunta de los dos transeúntes que marchan en opuestas direcciones despista al niño, pero no lo saca del error. Las contestaciones siguientes, las de la segunda y tercera etapas, demuestran, por comparación, cómo las precedentes denotan verdaderamente una creencia aferrada y sistemática.

He aquí unos casos de la segunda etapa: los astros nos siguen, aun no moviéndose.

SART (11; 5). "—¿Se mueve la luna? —*Sí.* —¿Qué ocurre cuando nos paseamos? —*La vemos avanzar todo el tiempo.* —¿Nos sigue o no? —*Nos sigue, porque es grande.* —¿Avanza o no? —*Sí.* —Cuando la luna nos sigue, ¿se mueve o no? —... *No lo sé.*" Sart no comprende: tiene, de una parte, la impresión de que la luna nos sigue, y de otra parte, la impresión de que no se mueve. Sart no llega a realizar la síntesis de ambas impresiones.

LUG (12; 3) no se contenta, como Sart, con dos creencias contradictorias, e intenta una conciliación: "—¿Qué hace la luna cuando nos paseamos? —*Nos sigue.* —¿Por qué? —*Sus rayos nos siguen.* —¿Se mueve? —*La luna se mueve, nos sigue.* —Di, pues... [ejemplo de los dos transeúntes en sentido inverso]. —*La luna se detiene. No puede seguir a los dos.* —¿Te ha ocurrido que la luna no te siga? —*Cuando corremos, a veces.* —¿Por qué? —*Vamos demasiado de prisa.* —¿Por qué nos sigue? —*Para ver dónde vamos.* —¿Nos ve? —*Sí.* —¿Qué hace cuando hay mucha gente en la ciudad? —*Sigue a otro.* —¿A quién? —*A muchos.* —¿Cómo lo hace? —*Con sus rayos.* —¿Los sigue de veras? —*Diríamos que somos nosotros y diríamos que es la luna.* —¿Se mueve? —*Se mueve.* —¿Cómo lo hace? —*Ella está quieta, y sus rayos nos siguen* [!]"

BRUL (8; 0). "—¿Qué hace el sol cuando nos paseamos? —*Nos sigue.* —¿Por qué? —*Para alumbrarnos.* —¿Nos ve? —*Sí.* —Entonces, ¿el sol avanza? —*No, se diría que avanza.* —Entonces, ¿qué es lo que nos sigue? —*Nos sigue, pero permanece en su sitio* [!]. —¿Cómo ocurre esto? —*Al marchar, si nos volvemos está todavía sobre nuestra cabeza.* —¿Cómo ocurre esto? —*Cuando las gentes quieren mirarlo, lo vemos todos sobre nosotros.*" Brul nos explica entonces que el sol "permanece en su sitio", pero que envía "sus rayos".

Ya se ve en qué consisten estas creencias. El niño continúa creyendo que el sol nos sigue. Pero ha descubierto (como veremos hacer a Mart, gracias a una experiencia) o aprendido que el sol no se mueve. No comprende como estos dos hechos son simultáneamente posibles. Desde luego, como Sart, admite las dos tesis contradictorias sin conciliación: vemos, por otra parte, que Sart ha debido de aprender que los astros son "grandes", pero no ha comprendido el alcance del hecho, como lo demuestran las conclusiones que deduce del mismo. O bien, como Lug y Brul, el

niño ha buscado por sí mismo una solución, y admitido entonces que el astro es inmóvil, pero que sus rayos nos siguen.

He aquí ahora dos casos intermedios entre las etapas segunda y tercera:

MART (9; 5). "—¿Qué hace la luna cuando tú te paseas? —*Ella nos sigue, después queda tranquila. Nosotros avanzamos y luego la luna se aproxima todo el tiempo a nosotros cuando avanzamos.* —¿Cómo nos sigue? —*Ella permanece tranquila y luego nosotros nos aproximamos a ella.* —¿Cómo has averiguado esto? —*Cuando avanzamos delante de las casas, ya no la vemos; vemos la pared.* —Entonces, ¿qué has pensado? —*Que no se había movido.* —¿Por qué creías que la luna te seguía? —*Me he equivocado: cuando no había casas, la veíamos continuamente ante nosotros.* —¿Por qué avanza la luna? —*¡Nadie la hace avanzar! Permanece en su sitio.*"

FALQ (8; 0) dice también de la luna: "*La luna nos sigue.* —¿Por qué? —*Porque está alta y todo el mundo la ve.* —Si tú te paseas y yo también, pero en sentido opuesto, ¿a quién seguirá? —*Seguirá a usted porque está más cerca de usted.* —¿Por qué? —*Porque usted está delante.* —¿Porque ella está más cerca? —*Ella permanece siempre en el mismo sitio.*"

Mart y Falq pertenecen todavía a la segunda etapa, en que creen que nos acercamos a la luna al avanzar y en que así la ilusión tiene algún fundamento. Pero están ya en el tercer grado, en que no admiten ya el desplazamiento de la luna (sus rayos ya no nos siguen).

He aquí ahora ejemplos de la tercera etapa. La ilusión es enteramente comprendida.

PÉC (7; 3). "—¿Se mueve la luna cuando por la noche te paseas? —*Ella está lejos, se diría que avanza, pero no es verdad.*"

KUF (10; 9). "*Cuando marchamos se diría que la luna nos sigue, porque es grande.* —¿Nos sigue la luna? —*No. Antes yo creía que nos seguía y que corría tras de nosotros.*"

DUG (7; 6). "—¿Qué hace el sol cuando te paseas? —*Brilla.* —¿Te sigue? —*No, pero lo vemos por todas partes.* —¿Por qué? —*Porque es muy grande.*"

Tal es la evolución de la creencia en la marcha intencional de los astros. La perfecta continuidad de estas respuestas, así como la riqueza de los relatos de los niños más pequeños, nos enseñan que se trata de una creencia espontánea, nacida de la observación directa y formulada por el niño mucho antes de que lo hayamos interrogado. La generalidad de esta creencia espontánea es interesante desde tres puntos de vista.

En primer término, los hechos que acabamos de enumerar demuestran la existencia de un animismo infantil y de un ani-

mismo no teórico (destinado a explicar los fenómenos), pero afectivo. Los astros se interesan por nosotros.

"*A veces nos mira* —Dice FRAN (9; 0), al hablar del sol—, *nos mira que somos bonitos, a veces.* —¿Tú te crees bonito? —*Sí, el domingo, cuando estoy vestido de hombre.*" "*Ella mira y después nos vigila*" —dice GA (8; 6) de la luna—. *Cuando ando, anda; cuando me paro, ella se para. Hace como los loros.* —¿Por qué? —*Ella quiere hacer lo que hacen.* —¿Por qué? —*Porque es curiosa*". (PUR, 8; 8.) El sol camina "*para oír lo que dice*". (JAC, 6; 0.) "*Mira si somos buenos*", y la luna "*mira si* [los señores] *trabajan bien*" (CAM, 6; 0), etc.

Desde luego, estas creencias son de un gran interés desde el punto de vista de las relaciones entre la magia y el animismo. Recordemos, en efecto, que ciertos niños (cap. IV, § 2) creen que son ellos mismos causa del movimiento de los astros: "*Soy yo* (quien los hace avanzar) *cuando yo ando*", —dice Nain a los 4; 0—. "*Somos nosotros*" —dice Giamb a los 7; 0—. Los niños que acabamos de ver tienen, por el contrario, la impresión de ser seguidos por seres espontáneos que podrían también ir por *otra* parte si quisieran. Según que la acentuación causal está colocada sobre el yo o sobre el móvil, hay, pues, magia o animismo. ¿Cómo concebir esta relación? Es evidente que en un caso tal hay mutua dependencia completa entre la magia y el animismo. El punto de partida es un sentimiento de participación debido al egocentrismo, es decir, a la confusión del yo y del mundo: el niño, viendo los astros encima de él o a su lado, piensa inmediatamente, gracias a estos preenlaces afectivos que produce el egocentrismo infantil, que entre el movimiento de los astros y el suyo propio hay participación dinámica o comunidad de intenciones. En la medida en que el niño no reflexiona en esta comunidad de intenciones y no se pregunta si los astros son capaces de resistir a la obligación de seguirnos, en esa medida existe la actitud mágica: el niño tiene la impresión de que es él mismo quien hace avanzar a los astros. Por el contrario, en la medida en que el niño se sorprende de la obediencia de los astros y les presta el poder de resistir, en esa misma medida los anima y les atribuye voluntad y deseo de seguirle. En resumen: entre la magia y el animismo sólo hay una diferencia de egocentrismo. El egocentrismo absoluto arrastra la magia; el sentimiento de la existencia propia de los otros seres debilita las participaciones primitivas y acentúa en la misma proporción la intencionalidad particular de estos seres.

Finalmente, las creencias que hemos analizado en este parágrafo son de gran importancia para la comprensión de la dinámica

infantil; por eso las volveremos a encontrar a propósito de la explicación de los movimientos naturales. En efecto, los niños de siete-ocho años admiten, en general, que los astros avanzan gracias al aire, al viento, a las nubes, etc. Parece haber en estas afirmaciones una explicación mecánica. Pero, al propio tiempo, los astros nos siguen. Se une, pues, a las fuerzas mecánicas un factor mágico animista que señala la verdadera significación de esta mecánica infantil: decir que los astros nos siguen gracias al viento, etc., es decir, en efecto, que el viento, las nubes, etc., son cómplices, que se ocupan igualmente de nosotros, que todo gravita alrededor del hombre.

Henos, pues, llevados al estudio del tipo de necesidad que el niño otorga a las leyes naturales. Examinemos este extremo y podremos abordar en seguida de frente el problema de los orígenes del animismo infantil.

§ 3. **Determinismo físico y necesidad moral.** Como hemos visto en el cap. V, los servicios que el niño puede pedir a una concepción animista de la naturaleza son dos: explicar lo fortuito y explicar la regularidad de las cosas. Ahora bien: explicar lo fortuito es suprimirlo, es querer someterlo todo a reglas. Pero ¿qué son estas reglas? Como ha demostrado Sully y como hemos tenido ocasión de comprobarlo (*L. P.*, cap. V), son reglas morales y sociales más que leyes físicas. Es el *decus est*. Tal es el nervio del animismo infantil: los seres naturales conscientes en la medida en que tienen una función que cumplir en la economía de las cosas.

Este rasgo nos explica a la vez el papel y los límites del animismo infantil. Hemos comprobado mil veces que el niño no es tan antropomorfo como se cree. Y es que sólo presta a las cosas la conciencia estrictamente necesaria para el cumplimiento de sus funciones respectivas. Por esto el niño de siete años se negará a admitir que el sol nos ve en una habitación, o que sabe nuestro nombre, pero admitirá que el sol puede señalar nuestra marcha, porque debe acompañarnos "para calentarnos", etc. El agua de los ríos no ve las orillas; es inaccesible al placer y al dolor; pero sabe que avanza y sabe cuándo conviene tomar aliento para franquear un obstáculo. Porque el río avanza "para darnos agua", etc.

VERN (6; 0) es un niño al que nunca habíamos interrogado sobre el animismo y que veíamos por vez primera. Le preguntamos por qué un barco flota sobre el agua, cuando una piedrecita, que pesa menos, se

hunde inmediatamente. Vern reflexiona y contesta: "*El barco es más inteligente que la piedra.* —¿Qué es ser 'inteligente'? —*No hacer lo que no se debe hacer.*" Véase la confusión de lo moral con lo físico. "—¿Es inteligente la mesa? —*Está cortada* [= es madera aserrada], *no puede hablar, no puede decir nada.* —Y el sol, ¿es inteligente? —*Sí, porque quiere hacer calor.* —¿Y la casa? —*No, porque es de piedra. Las piedras están cerradas* [no hablan, ni ven, son materiales]. —¿Son inteligentes las nubes? —*No, porque quieren pegar al sol* [=hacen lo contrario del sol]. —¿Es inteligente la luna? —*Sí, porque alumbra durante la noche. Ilumina las calles, y creo que también a los cazadores en los bosques.* —¿Es inteligente el agua de los arroyos? —*Es también un poco graciosa.*"

El interés de estas respuestas es evidente. Al analizar esta clasificación, se piensa invenciblemente en lo que ARISTÓTELES llamaba "naturaleza" y en lo que llamaba "violencia". Para Vern, el calor del sol es "natural", en el sentido de que el sol está dirigido por una fuerza interna hacia un fin útil a la vida, mientras que la actividad de las nubes es "violenta" en cuanto contrarresta al sol. Mucho más si nos permitiéramos forzar este paralelo impertinente, habría que observar que, para Vern, la actividad natural es "inteligente", es decir, forzada no por la "necesidad" física [siendo la "necesidad" un obstáculo a la actividad de la "naturaleza"], sino por la obligación moral: no hacer "lo que no se debe hacer".

El primer interrogatorio que surge nos pone, pues, en presencia del problema que se plantea fatalmente a propósito del animismo infantil: ¿Qué es la "naturaleza" para el niño? ¿Un conjunto de leyes físicas? ¿Una sociedad bien reglamentada? ¿Un compromiso entre estos dos estados? Es lo que es necesario examinar. Nosotros formulamos la hipótesis, conocidos los hechos acumulados en los anteriores capítulos, de que el niño presta a las cosas una conciencia destinada a explicar ante todo su jerarquía y su obediencia. El niño presta a las cosas una moral más que una psicología.

¿Cómo comprobar esta hipótesis? Todo el estudio de la dinámica y de la física infantiles, estudio que expondremos en otra parte, nos conducirá a su adopción. Pero, entre tanto, podemos preguntar simplemente a los niños si los cosas hacen lo que quieren y, si no, por qué.

Ahora bien: hemos logrado, por este procedimiento, un resultado muy claro. Los niños, hasta los siete-ocho años, han rechazado la idea de que las cosas puedan hacer lo que ellas quieren, y esto no porque carezcan de voluntad, sino porque su voluntad está obligada por una ley moral cuyo principio consiste en hacerlo

todo para el mayor bien de los hombres. Las raras excepciones que hemos encontrado confirman esta interpretación: cuando un niño de la misma edad considera un cuerpo sustraido a toda obligación moral, considera a este cuerpo como libre de hacer lo que quiere, y libre porque nadie le manda. Hay, pues, en las cosas una voluntad, pero, en la gran mayoría de los casos, esta voluntad está obligada por el deber.

Hacia los siete-ocho años, por el contrario, aparece la primera noción de un determinismo físico: algunos movimientos, como la marcha de las nubes o de los ríos, se explican cada vez más como debidos, no ya a una obligación moral, ni a una constricción legal, sino a una obligación física. Sólo que esta nueva noción es lenta en sistematizarse, no se aplica más que a ciertos fenómenos y sólo hacia los once-doce años podrá reemplazar definitivamente en la física infantil la idea de regla moral. Entre siete-ocho y once-doce años veremos diversas combinaciones de la necesidad moral y del determinismo físico sin que sea posible subdividir este período en estados propiamente dichos. Observemos, finalmente, que antes de los siete-ocho años ya hay, naturalmente, un elemento de constricción física en la representación del mundo del niño, pero esta constricción es todavía muy diferente del determinismo que aparece hacia los siete-ocho años: es, por decirlo así, la constricción corporal que acompaña necesariamente, a los ojos del niño, la necesidad moral.

Citemos ahora algunos ejemplos de aquí y de allá, haciendo ver para cada uno la parte de la necesidad moral y la del determinismo físico:

REYB (8; 7). "—¿Hacen las nubes lo que quieren? —*No...* —¿Pueden ir más de prisa si quieren? —*No.* —¿Pueden pararse si quieren? —*No.* —¿Por qué? —*Porque andan siempre.* —¿Por qué? —*Porque para anunciar la lluvia.* —¿Puede el sol hacer lo que quiere? —*Sí.* —¿Puede dejar de andar si quiere? —*No, porque si se parase no alumbraría.* —¿Hace lo que quiere la luna? —*No.* —¿Puede pararse si quiere? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque si quiere puede no andar.* —¿Puede ir a acostarse si quiere? —*No, porque alumbra por la noche.*" Si comparamos estas respuestas con las siguientes, de Reyb, veremos que la regularidad del movimiento de las nubes y de los astros se explica por su función, mientras que la regularidad de los ríos se explica por el determinismo. "—¿Hacen los ríos lo que quieren? —*No.* —¿Por qué? —*Porque corren siempre.* —¿Por qué? —*Porque no pueden pararse.* —¿Por qué? —*Porque corren siempre.* —¿Por qué? —*Porque el viento los empuja. Hace venir las olas y corren.*"

ZIM (8; 1) estima que la luna hace lo que quiere. Su poder tiene límites: "—¿Puede, si quiere, no venir por la noche? —*No.* —¿Por qué? —*Porque ella no manda* [!]." En cuanto al sol, éste hace lo que quiere:

"—¿Sabe que está detrás de la montaña? —*Sí.* —¿Ha querido él o lo han forzado? —*Ha querido él.* —¿Por qué? —*Para que esto haga buen tiempo.*"

RAT (8; 10). "—¿Pueden las nubes ir más de prisa si quieren? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque andan solas.* —¿Pueden irse cuando quieren? —*Sí.* —¿Podrían hoy [día de lluvia]? —*Sí.* —¿Por qué no lo hacen? —*Porque no lo hacen.* —¿Por qué? —*Porque llueve.* —¿Han querido ellas la lluvia? —*No.* —¿Quién lo ha querido? —*El Buen Dios.* —¿Puede el sol dejar de alumbrar si quiere? —*Sí.* —¿Podría venir a media noche si quisiera? —*No quiere. Es de noche. Va a acostarse.* —¿Podría hacerlo si quisiese? —*Sí.* —¿Lo ha hecho ya? —*No.* —¿Por qué? —*Le gusta más ir a acostarse.* —¿Lo crees así? —*Sí.* —¿Por qué no viene a medianoche? —*No puede.* —¿Por qué? —*Si no viene, no ilumina. Si viene, ilumina.* —Entonces, ¿por qué no viene a iluminar por la noche? —*La luna alumbra un poco.* —¿No puede venir él también? —*No quiere venir.* —¿Podría venir? —*Sí.* —¿Por qué no lo hace? —*La gente creería que es por la mañana.* —¿Por qué no hace esto? —*El no quiere hacer esto.*" La luna obedece a razones análogas: "—¿Podría la luna pararse en medio de la noche, si quisiera? —*No, porque es para iluminar un poco más.*

ROSS (9; 9). "—¿Hace el sol lo que quiere? —*Sí.* —¿Puede ir más de prisa si quiere? —*Sí.* —¿Puede detenerse? —*No.* —¿Por qué? —*Porque debe brillar un poco más tiempo.* —¿Por qué? —*Para calentarnos.*"

IMH (6; 0) "—¿Hacen las nubes lo que quieren? —*No, porque nos señalan nada más que el camino*" [= no hacen más que señalarnos el camino]. Hallamos aquí, atribuidas a las nubes, la necesidad de seguirnos que otros atribuyen a los astros solamente. Esta respuesta es tanto más significativa cuanto que Imh sabe conceder parte de determinismo, por ejemplo, a los arroyos: "—¿Puede hacer el agua de los arroyos lo que quiere? —*No; puede correr más de prisa, pero cuando hay pendiente.*"

JUILL (7; 6). "—¿Puede el sol hacer lo que quiere? —*Sí.* —¿Puede irse durante el día? —*No.* —¿Por qué? —*Porque ya es de día.* —¿Entonces? —*No puede.* —¿Puede irse a mediodía? —*No.* —¿Por qué? —*Porque ya es de día.* —¿Quién hace el día? —*El Buen Dios.* —Podría hacer el día sin el sol? —*Sí.* —¿El sol ha de estar allá arriba cuando es de día? —*Sí, sin él llueve.*"

SCHI (6; 0). "—¿Podría el sol irse a mediodía si quisiera? —*No.* —¿Por qué? —*Porque debe alumbrar durante toda la jornada.*"

KENT (9; 3). El sol no hace lo que quiere, "*porque debe ir siempre a hacer el día donde va todos los días*". La ley de su trayectoria es, pues, de orden moral. Lo mismo para las nubes y el viento: "*Debe ir siempre al mismo sitio*". Las estrellas: "*Debe ir por las noches donde ella estaba la otra noche*". Los arroyos: "*Debe siempre ir donde está el camino delante de él.*"

He aquí ahora dos excepciones, empezando por un niño que atribuye a los cuerpos libertad por la sencilla razón de que están "solos", es decir, sin que nadie los mande ni vigile de cerca.

HAD (6; 0). "—¿Puede el sol hacer lo que quiere? —*Sí, porque está solo con la luna.* —¿Las nubes? —*Sí, porque está sola con las otras nubes*", etc. El sentido de estas palabras nos lo da suficientemente claro la reacción siguiente: "—¿Puedes tú hacer lo que quieres? —*Sí, porque mi mamá, a veces, me lo permite.*"

Como se ve, la excepción sólo es aparente. Otras veces el niño atribuye libertad a todas las cosas, pero al propio tiempo, "buena voluntad", lo que no constituye sino una excepción aparente con relación a lo que precede:

MONT (7; 0). "—¿Puede el sol hacer lo que quiere? —*Sí.* —¿Puede dejar de iluminar? —*Sí.* —¿Por qué no lo hace? —*Quiere hacer el buen tiempo.* —¿Hacen los arroyos lo que quieren? —*Sí.* —¿Pueden ir más de prisa si quieren? —*Sí.* —¿Puede el Ródano dejar de correr? —*Sí.* —¿Por qué no lo hace? —*Quiere que haya agua*", etc.

Notemos, finalmente, que la voluntad es la forma más resistente de los poderes animistas prestados por el niño a las cosas. Encontramos, en efecto, niños de diez-doce años que no conceden ya ni conciencia ni vida a la Naturaleza, pero sí voluntad y esfuerzo:

KUF (10; 1). "—¿Están vivos los arroyos? —*No.* —¿Saben que avanzan? —*No.* —¿Pueden tener deseos? —*No.* —¿Pueden querer ir más de prisa? —*Sí.* —¿Lo mismo el sol? —¿Le gustaría al sol ir más de prisa alguna vez? —*Sí.* —¿Siente que le gustaría ir más de prisa? —*No.*" Ahora bien; para Kuf, el sol puede efectivamente ir más de prisa o más lentamente, según él quiera.

A primera vista se ve la importancia de estos hechos para la evolución de la noción de "fuerza". Observemos esta continuidad entre la fuerza y el animismo, a través de este concepto de una "voluntad sin conciencia". Volveremos sobre este punto.

Por el momento terminemos diciendo que el niño es llevado a explicar las regularidades de la Naturaleza por reglas morales mucho más que por leyes naturales. Estos cuerpos están dotados de voluntad. Podrían usarla a su albedrío y nada les es imposible. Pero, de una parte, se ocupan de nosotros, y su voluntad es, ante todo, una buena voluntad, es decir, una voluntad dirigida hacia el bien de los hombres. De otra parte, hay reglas. Los cuerpos naturales no son soberanos: "ella no manda", dice Zim hablando de la luna. Es cierto que, desde los siete-ocho años, ciertos movimientos, como los de los arroyos o los de las nubes, se explican cada vez más gracias a un determinismo físico. Pero hasta los once-doce años hay un gran número de cuerpos, sobre

todo los astros y el viento, que permanecen sometidos a las reglas morales primitivas.

Sería interesante señalar en cada edad la parte exacta de la necesidad moral y del determinismo. Pero el método fecundo a este respecto no es el que acabamos de emplear: es un método menos verbal y menos artificial, que consiste en hacer explicar al niño el cómo de cada movimiento y de cada fenómeno naturales. Es lo que intentaremos más tarde. Consideremos, pues, lo que precede como una simple introducción a la dinámica del niño, introducción destinada ante todo a fijar el sentido de animismo infantil y a demostrar el contacto entre este animismo y los problemas más vastos que se plantean con motivo de la representación del movimiento.

§ 4. Conclusiones. El alcance de los interrogatorios sobre el animismo infantil y la naturaleza del "animismo difuso". No sabríamos ser demasiado prudentes en la interpretación de los resultados obtenidos por medio de los diferentes procedimientos descritos en los capítulos V y VI. Estos procedimiento tienen, en efecto, un vicio común: son verbales. Los niños no nos han dado sus respuestas a propósito de objetos concretos que manipuláramos para comprender su mecanismo, sino a propósito de seres de los cuales nos contentábamos con hablar. Lo que hemos obtenido no es, pues, un animismo en estado de funcionamiento, por decirlo así, sino la definición de las palabras "vivir", "saber", "sentir", etc. Seguramente estas definiciones nos han dado elementos constantes, y si limitamos nuestra ambición a estudiar la inteligencia verbal, podemos tener confianza en nuestros procedimientos. Pero ¿qué deducir de estos resultados desde el punto de vista de la inteligencia de percepción?

Para precisar este punto conservemos de las respuestas recogidas el elemento negativo, por decirlo así, y no el contenido positivo de cada afirmación. Desde este punto de vista debemos retener dos conclusiones.

Es la primera que el pensamiento del niño parte de una indiferenciación entre los cuerpos vivos y los cuerpos inertes, falto de criterio para distinguirlos. Para nosotros, o mejor, para el sentido común adulto, permiten hacer esta distinción dos clases de criterios. En primer término, el hecho de que los cuerpos vivos nacen, crecen y mueren. Ahora bien: es interesante registrar que los niños que hemos visto no han invocado nunca este criterio. A veces, es cierto, el niño nos ha dicho que las plantas "crecen", pero era para él una manera de concebir que ellas están animadas

de movimiento propio, y de este modo el movimiento de crecimiento se ponía en el mismo plano que el de las nubes o el de los astros. Mucho más: veremos, al estudiar el artificialismo infantil, que para el niño casi todos los cuerpos nacen y crecen: los astros "nacen" y "crecen"; las montañas, las piedras, el hierro "crecen", etcétera. Los hechos enseñan que el modo de aparición y de crecimiento de los cuerpos no puede servir al niño de criterio para distinguir lo vivo de lo inerte. Hay, desde este punto de vista, continuidad perfecta entre todos los seres de la Naturaleza.

De otra parte, el sentido común adulto se sirve también, para diferenciar la vida de la materia inorgánica, del principio de la inercia, el cual, desde el desenvolvimiento de la industria, ha entrado más y más en nuestros hábitos intelectuales. Un cuerpo físico sólo dispone del movimiento que ha recibido; un ser vivo (para el sentir común) crea movimiento. Pero es evidente que esta distinción es muy reciente. Por eso no podemos admirarnos de que nuestros niños de la tercera etapa (aquellos precisamente que definen la vida por el movimiento propio) sean todavía incapaces de diferenciar el movimiento aparentemente espontáneo de los astros, del viento, etc., y el movimiento de los animales.

En resumen: por prudentes que seamos y por lejos que estemos de tomar a la letra las respuestas de nuestros niños, permanece incontestable que el pensamiento infantil parte de la idea de una vida universal como de una idea primera. Desde el punto de vista, el animismo no es, pues, el producto de una construcción reflexiva del pensamiento del niño: es un dato primitivo, y sólo por diferenciaciones progresivas va distinguiéndose la materia inerte de la vida. Actividad y pasividad, movimiento propio y movimiento adquirido son, a este respecto, nociones gemelas que el pensamiento deduce poco a poco de un *continuum* original, en el cual todo parece vivo.

Segunda conclusión. Si la vida y la inercia son primitivamente indiferenciadas, sucede *a fortiori* lo mismo para las acciones conscientes y los movimientos inconscientes, o mejor dicho, para las acciones intencionadas y los movimientos mecánicos. Podemos preguntarnos si las afirmaciones de nuestros niños referentes a la conciencia de las cosas son reflexivas, pero lo que no podemos dejar de admitir es que la distinción de las acciones intencionadas y de los movimientos mecánicos no es innata, sino que supone una actitud de espíritu ya muy evolucionada. Ninguna experiencia positiva puede, en efecto, constreñir a un espíritu a admitir que las cosas no están por nosotros y contra nosotros y que reinan en la Naturaleza el azar y la inercia. Para llegar a esta visión

objetiva de las cosas es necesario que el espíritu se desubjetivice y salga de su egocentrismo innato. Creemos haber demostrado que no es esto una operación fácil para el niño.

En resumen: mientras que al niño se le encamina a prestar conciencia a las cosas, el animismo infantil no es el resultado de una construcción reflexiva, sino que resulta de un dato primitivo, que es la indiferenciación completa entre la acción consciente y el movimiento material. El animismo infantil supone una actitud original de creencia en un *continuum* de conciencia. O más bien: no es propiamente el saber y el sentir lo que el niño presta a las cosas, sino una suerte de voluntad y de discernimiento elementales, el mínimo necesario para la realización de las funciones que la Naturaleza ejerce. Esta voluntad y este discernimiento no significan que el niño considere las cosas como personas —el niño mismo se siente evidentemente menos personal que nosotros—, sino simplemente que confunde la intencionalidad y la actividad. Una anécdota judía cuenta que dos ignorantes habían discutido un día el problema de la ebullición del agua. Uno de ellos afirmaba que el agua hierve a 100°. "Pero, objeta el otro, ¿cómo sabe ella que llega a 100°?" Esta anécdota de su verdadero sentido al animismo infantil: es evidente que los objetos están dotados de vida psíquica en la medida en que los cuerpos tienen una actividad regulada y útil al hombre.

Conducido a estas justas proporciones, el animismo infantil deviene función de gran número de particularidades esenciales del pensamiento del niño, lo que lo hace más aceptable a los ojos del psicólogo que si revistiera las apariencias de una sistematización teórica y desinteresada. Tres grandes grupos de fenómenos hablan, en efecto, en favor de la universal intencionalidad que el niño presta a los cuerpos.

Ante todo, el finalismo infantil, cuya notable extensión conocemos. Hemos recordado, a propósito de la primera etapa de la noción de vida (§ 6), las definiciones "por el uso" que caracterizan la mentalidad de los cinco-ocho años. En cuanto al movimiento físico, el estudio emprendido en el § 12 nos ha demostrado suficientemente que las regularidades de la Naturaleza se explican por finalismo. La continuación de nuestros estudios nos enseñará el mismo finalismo penetrante en toda la física: la flotación de los cuerpos, los movimientos del aire en una bomba, los movimientos del fuego y del vapor en un motor, etc. Tal orientación de espíritu demuestra cómo el universo infantil está penetrado de intencionalidad, en las grandes líneas lo mismo que en los pequeños detalles.

Un segundo grupo de fenómenos orientados en el mismo sentido nos lo proporciona la evolución de los "porqué" entre tres y siete años. Como hemos visto (*L. P.*, cap. V), estos "porqué" no son ni propiamente de orden causal ni propiamente de orden finalista. Están entre los dos, es decir, que la verdadera causa que el niño trata de poner bajo los fenómenos es precisamente una *intención,* que es a la vez causa eficiente y razón de ser del efecto por explicar. O dicho de otro modo, la intención es creadora: la causalidad física y la razón lógico-moral se confunden aún en una especie de motivación psicológica universal.

Así se explica — y éste es el tercer grupo de fenómenos— que el niño confunda, en el origen, la necesidad física y la necesidad moral. Los hechos que hemos señalado en el parágrafo precedente, y que volveremos a encontrar incesantemente bajo una forma mucho más espontánea, son, a este respecto, si no una prueba de animismo sistemático y explícito, al menos un índice muy claro en favor de la universal intencionalidad prestada por el niño a la Naturaleza (véase *C. P.).*

Ciertamente, podemos pretender que los tres grupos de hechos que acabamos de utilizar no prueban que las intenciones imaginadas por el niño con ocasión de las cosas estén situadas por el niño en las cosas mismas. Estas intenciones podrían ser también las del creador o de los creadores tales como los "señores" que han hecho todas las cosas. Y veremos precisamente, en los próximos capítulos, que hay un artificialismo infantil tan sistemático como el animismo y según el cual la Naturaleza ha sido "fabricada" por los hombres. Pero el problema consiste en saber si el niño comienza por concebir una fabricación de las cosas por el hombre y sólo después investiga las intenciones que puede haber bajo cada cosa, o si, por el contrario, no busca primero las intenciones en todo y sólo después clasifica estas intenciones en intenciones de los creadores (artificialismo) e intenciones de las cosas mismas (animismo). Ahora bien: ya sabemos que los "porqué", cuya aparición coincide precisamente con la necesidad de buscar intenciones a todas las cosas, debutan entre los dos y tres años, es decir, en una época en que el artificialismo no es todavía, evidentemente, muy sistemático. La marcha más probable del espíritu del niño es, pues, la que busca primero intenciones y sólo después clasifica los sujetos a los que se concede intenciones. De tal suerte, que los tres grupos de hechos que hemos invocado en favor del animismo o del intencionalismo infantil, como podríamos llamarlo, hablan tanto en favor del animismo como del artificialismo.

Más aún. Veremos que entre el artificialismo y el animismo no hay, en el origen, los conflictos que podría suponerse: no hay razón para que el niño conciba un cuerpo, el sol por ejemplo, como hecho por el hombre, para que este cuerpo no sea concebido como vivo, y vivo a la manera de un niño nacido de sus padres.

Podemos, en conclusión, caracterizar como sigue la estructura del animismo infantil o, por lo menos, del animismo difuso, por oposición a las creencias más sistemáticas relativas a los astros, etcétera (§ 2).

La Naturaleza presenta un *continuum* de vida tal que todos los cuerpos tienen más o menos actividad o discernimiento. Este *continuum* es una red de movimientos intencionales, más o menos solidarios unos de otros y gravitando todos alrededor de la humanidad en vista de su bien. Poco a poco el niño destaca de este *continuum* ciertos centros de fuerza, por decirlo así, animados de una actividad más espontánea que el resto de las cosas. Pero durante mucho tiempo la elección de estos centros permanece flotante. Por ejemplo, el niño atribuirá actividad autónoma: primero, a su propia persona, que es capaz de hacer avanzar al sol y a las nubes; después, al sol y a las nubes, que se mueven solos; luego, al viento, que hace avanzar a los astros y a las nubes, etc. El centro de fuerza se desplaza así de grado en grado. Esto explica el carácter ligero y poco sistemático de las respuestas que hemos recogido. Pero la elección de los centros puede estar flotante, sin que lo sean las razones que presiden esta elección. He aquí lo que hemos hallado: actividad en general, movimiento en general, movimiento propio opuesto a movimiento recibido; tales son los tres temas que han venido incesantemente al espíritu de los niños que hemos visto y que introducen una diferenciación progresiva en el *continuum* primitivo de vida y de intencionalidad.

§ 5. Conclusiones (continuación). Los orígenes del animismo infantil. Ha dicho RIBOT [10]: "Por consecuencia de una tendencia instintiva, muy conocida, aunque inexplicada, el hombre supone intenciones, voluntad, causalidad, análogas a las suyas, a lo que en derredor suyo obra o reacciona: sus semejantes, los seres vivos y los que por su movimiento simulan la vida (las nubes, los ríos, etc.)." Se observa este fenómeno "en los niños, los pueblos salvajes, los animales (como el perro que muerde la piedra que le golpea), aun en el hombre reflexivo cuan-

[10] *L'évolution des idées générales*, 4.ª ed., pág. 206.

do, volviendo a ser por un momento un ser instintivo, se encoleriza contra una mesa con la que tropieza". Y FREUD[11] explica el animismo por una "proyección", de la que dice: "La proyección al exterior de percepciones interiores es un mecanismo primitivo al cual están sometidas igualmente nuestras percepciones sensoriales, por ejemplo, y que juega, por consecuencia, un papel capital en nuestra representación del mundo exterior." Esta "tendencia inexplicada", de que habla RIBOT, o este "mecanismo primitivo", que admite FREUD, ¿son inexplicables? ¿O será que el problema es insoluble porque está mal planteado, y está mal planteado porque sólo ciertos postulados implícitos concernientes a los límites entre el yo y el mundo exterior harían necesaria una "proyección" de los contenidos internos?

En efecto, para cierta psicología la conciencia del yo sería debida ante todo a la sensación directa de algo interno: para MAINE DE BIRAN es el sentimiento del esfuerzo; para RIBOT, la suma de las sensaciones cenestésicas, etc. De este modo la conciencia del yo se desenvolvería independientemente del conocimiento del mundo exterior. Y desde este momento, para explicar que el pensamiento presta a las cosas vida, intenciones, fuerzas, es obligado hablar de "proyección". Planteada la cuestión en estos términos se hace seguramente insoluble. ¿Por qué habrá proyección en lugar de visión de las cosas como ellas son? Y si somos víctimas de una analogía engañosa entre las cosas y el yo, ¿por qué la analogía es duradera hasta el punto de que ni la experiencia ni el tiempo puedan sacar del error al espíritu así orientado?

Situémonos, por el contrario, en las hipótesis a que hemos llegado al estudiar las relaciones del yo y del mundo exterior. Hallamos en el punto de partida de la vida del pensamiento una conciencia protoplásmica que no disocia el yo y las cosas. En la formación de esta conciencia vienen a combinarse dos clases de factores. Existen, primero, los factores biológicos o individuales, que regulan las relaciones del organismo y su medio. Según toda evidencia, es imposible distinguir la parte del organismo y la parte del medio en una reacción biológica. La adaptación inteligente y la adaptación motriz de que deriva no se exceptúan de esta ley. Lo real es un complejo de cambios, de corrientes complementarias, unos determinados por la asimilación de las cosas al organismo, otros determinados por la adaptación del organismo a los elementos del medio. La parte sólida de *Materia y memoria* es aquella en que BERGSON muestra la per-

[11] *Totem et tabou,* trad. JANKÉLÉVITCH, pág. 93.

cepción situada en su objeto tanto como en el cerebro, porque una continuidad perfecta enlaza las conmociones del cerebro a los movimientos del objeto. No hay, pues, en el punto de partida, ni "yo" ni mundo exterior, sino *continuum.* Los factores sociales concurren al mismo resultado desde sus primeras actividades; el bebé se educa en una atmósfera social, porque sus padres, y especialmente su madre, intervienen en todos sus actos (nutrición, succión, prehensión de los objetos, lenguaje) y en todas sus afecciones. Desde esta época, cada acción va inserta a un contexto tal que la conciencia del yo no acompaña de modo innato las primeras conductas, sino que se dibuja poco a poco y en función de las resistencias de la conducta de los demás. Los factores sociales y los factores biológicos concurren, pues, a crear en el origen de la vida del pensamiento una indiferenciación entre el mundo y el yo, y de ahí los sentimientos de participación y la mentalidad mágica que son su consecuencia.

Si tal es el punto de partida de la conciencia infantil, comprenderemos mejor los orígenes del animismo. Cuatro grupos de causas vienen a converger en la génesis del animismo. De ellas dos son de orden individual y las otras dos de orden social.

Los factores del orden individual son los siguientes: de una parte, la *indisociación* de los contenidos de la conciencia primitiva: estando las nociones de acción y de intención, etc., necesariamente ligadas antes de que la disociación progresiva de las nociones lleve al niño a distinguir acciones intencionadas y las no intencionadas, el mundo es concebido por la conciencia primitiva como un continuo a la vez físico y psíquico. De otra parte, la *introyección,* gracias a la cual el niño presta a las cosas determinados sentimiento recíprocos de los que él experimenta con respecto a ellas.

Antes de pasar al análisis de estos dos factores, recordemos una distinción entre dos tipos de actitudes animistas que hemos encontrado en nuestros niños. Llamaremos *animismo difuso* a la tendencia general de los niños a confundir lo vivo y lo inerte, es decir, la actitud que hemos descrito en el parágrafo precedente (§ 4). Llamaremos *animismo sistemático* el conjunto de creencias animistas explícitas de que da prueba el niño, y entre las cuales la más clara es la creencia de que los otros los siguen (§ 2). Vamos a ver que, en sus grandes líneas, el factor de indisociación explica más bien el animismo difuso en el niño, mientras que el factor de introyección explica más bien el animismo sistemático. Pero numerosas interferencias complican este esquema demasiado sencillo.

Dicho esto, intentemos poner de relieve el papel del factor de indisociación. El estudio del realismo infantil (caps. I-IV) nos ha enseñado que ciertos elementos, uno de ellos subjetivo y el otro objetivo, son indisociables para el pensamiento del niño, aunque sean independientes para el nuestro. Tales son, hasta bastante tarde, los nombres y las cosas nombradas, el pensamiento y las cosas en que se piensa, etc. Ahora bien: ocurre lo mismo en lo concerniente al movimiento y la vida: todo movimiento exterior es concebido como necesariamente intencional. Tales son también la actividad en general y la conciencia: toda actividad es concebida como necesariamente consciente. Tales son, en fin, al menos primitivamente, el estado y el saber: se concibe que los cuerpos saben lo que son, dónde están, qué atributos poseen, etc. En resumen, la existencia del realismo infantil enseña que el espíritu procede de la indisociación a la disociación y que el desenvolvimiento mental no consiste en asociaciones sucesivas. El animismo difuso es, pues, un antecedente primero de la conciencia del niño.

Es cierto que entre el realismo propiamente dicho (como el realismo nominal, etc.) y la indisociación que hace el animismo, existe la diferencia siguiente. El realismo constituye una *indisociación primaria,* por decirlo así, una indisociación que consiste simplemente en localizar en las cosas caracteres que pertenecen en realidad al espíritu, pero que éste no sabe todavía que le pertenecen (los nombres, por ejemplo). Al contrario, la indisociación que caracteriza al animismo es una *indisociación secundaria,* que consiste en prestar a las cosas caracteres análogos a los que el espíritu se presta a sí mismo; la conciencia, la voluntad, etc. Pero ¿es esto "proyección"? De ninguna manera. Lo que la indisociación secundaria añade a la indisociación primaria es simplemente lo que caracteriza la construcción de la noción del objeto: las cualidades son agrupadas en haces individuales, en vez de ser prestadas a toda la realidad. Pero para construir los objetos, el espíritu realista se sirve precisamente —y es en lo que hay disociación— de nociones y de categorías que unen un término objetivo y un término subjetivo concebidos como necesariamente ligados: en lugar de concebir el sol como un objeto brillante, caliente y dotado de movimiento, el espíritu realista lo concibe como un objeto conscientemente brillante, que nos calienta intencionadamente y que se mueve gracias a una vida que le es propia.

En efecto, el postulado implícito según el cual toda actividad es consciente y todo movimiento es espontáneo, es el nervio de las respuestas que hemos recogido a propósito de la conciencia

prestada a las cosas y con motivo del concepto "vida". Cuando Schi dice que las nubes saben que avanzan, "*puesto que ellas mismas dan el viento*", cuando Ross dice que el viento es consciente "*puesto que él es quien sopla*", etc., hay en estas expresiones una identificación implícita de "hacer" y "saber que se hace". Hay animismo, falta de disociación.

Pero ¿por qué esta indisociación de las nociones es tan duradera? Basta examinar cómo se opera la disociación para comprender que esta operación no es simple ni espontánea. En efecto, no es posible ninguna experiencia directa para llevar al niño a descubrir que un movimiento no es intencional o que una actividad no es consciente. La condición de esta disociación no es el enriquecimiento del saber ni aun el desenvolvimiento de la capacidad de control o de experimentación, es un cambio radical en los hábitos del espíritu. Sólo una evolución cualitativa de la mentalidad infantil puede llevarlo a renunciar al animismo.

¿A qué puede ser debida esta transformación en la orientación de espíritu del niño? La disociación de las nociones no podría resultar más que de la adquisición de conciencia progresiva que el niño hace de su yo y de su propio pensamiento. En lo concerniente al realismo de los nombres, etc., hemos ya tratado de establecer que es el descubrimiento del carácter simbólico, y, por tanto, humano. de los nombres, lo que lleva al niño a destacar el signo de lo significado, luego a distinguir lo interno de lo externo, y finalmente a diferenciar lo psíquico de lo físico. La reducción progresiva del animismo sigue una marcha semejante. En la medida en que adquiere el niño clara conciencia de su personalidad, la rechaza a las cosas. En la medida en que descubre su propia actividad subjetiva y la dificultad de agotar su contenido, niega a las cosas la conciencia de sí. Lejos de ser el descubrimiento de la existencia del pensamiento lo que provoca la aparición del animismo, como quería TYLOR a propósito de los primitivos, es la ignorancia del psiquismo lo que permite al niño animar las cosas, y el descubrimiento del sujeto pensante es lo que le obliga a renunciar a este animismo. En una palabra, la disociación de las nociones resulta de los progresos de la conciencia de sí mismo.

Los hechos que podemos invocar para justificar esta interpretación no son solamente los que hemos reunido a propósito del realismo infantil. Encontramos aun hacia los once-doce años un fenómeno tardío que nos incita a conjeturar lo que debe tener lugar en los primeros años: la dificultad de concebir que se pueda tener la menor ilusión sobre sí mismo. En efecto, cuanto menos

llevado es un espíritu a la introspección, más víctima es de conocerse perfectamente. He aquí los hechos:

Hay en las frases absurdas que BALLARD ha propuesto como *tests*[12] una proposición redactada como sigue: "Yo no soy orgulloso, porque no pienso ser la mitad inteligente de lo que lo soy en realidad". Hemos sometido esta frase a niños bien dotados de once a trece años. La respuesta es siempre la misma, cuando los niños comprenden el enunciado: lo absurdo es que usted se crea menos inteligente de lo que es. "Si usted es inteligente —contesta el niño—, usted sabe que lo es; si usted cree que sólo es la mitad inteligente de lo que es en realidad, es que usted no es más que la mitad inteligente", etc. "Usted sabe lo que usted es, usted se conoce necesariamente a sí mismo", etc. En una palabra, el nervio de estas respuestas es que es imposible tener ilusiones sobre sí mismo.

No hay ahí más que un indicio, pero significativo. Nosotros sabemos que nos hacemos ilusiones sobre nosotros mismos, y que el conocimiento de sí es el más difícil de los conocimientos. El espíritu inculto, como el niño, no sabe nada. Cree conocerse y lo cree precisamente en la medida en que se ignora. Ahora bien: si ocurre esto a los once-doce años, calcúlese lo que debe ser la conciencia de sí mismo en los primeros años: el niño debe creerse consciente de todo lo que le ocurre, e. inversamente, debe ser extraño a toda noción de una actividad inconsciente o involuntaria cualquiera que sea. Sólo por una serie de experiencias de orden social e interindividual, que descubren que todo lo que hacen los demás no es inteligente ni aun intencional y que uno mismo puede ser víctima de extrañas ilusiones por cuenta propia, llega a concebir el espíritu las ideas contra natura de movimientos inconscientes o de estados que se ignoran a sí mismos. No pretendemos, naturalmente, que la desaparición de animismo vaya ligada a la noción de un inconsciente psicológico. Pensamos solamente que la disociación de las nociones primitivas medio psíquicas medio físicas, es decir, la despersonalización de lo real, está ligada a los progresos de la conciencia de sí mismo. Tanto cuanto el niño ignora la introspección cree conocerse enteramente, y cree que todo ser es consciente de sí mismo. Inversamente, en la medida en que el niño se descubre, establece toda una gradación en la escala de las actividades, de la acción querida y reflexiva y a la acción involuntaria e inconsciente.

En resumen, el animismo, o por lo menos el animismo difuso, resulta de la indisociación de las nociones primitivas, y únicamente los progresos del conocimiento de sí mismo (conocimiento

---

[12] Véase *Brit. Journ. of Psychol.*, octubre 1921.

resultante de la vida social y de la comparación con los demás) pueden llevar estas nociones a disociarse. Pero explicar así el animismo es, parece ser, reemplazar la noción de "proyección" que, por lo menos, ofrece una apariencia de explicación, por la sencilla comprobación de los hechos. Si se aísla la psicología de la biología y se la coloca en un mundo completamente independiente del espíritu que allí se adapta, es evidentemente así. Pero si se busca la raíz biológica de las operaciones mentales y se parte de las relaciones del organismo con su medio ambiente para situar el pensamiento en su verdadero lugar, se nota que la noción oscura de "proyección", es decir, de una transposición sobre el mundo exterior de los contenidos internos de la conciencia, viene de un empleo ilegítimo y ontológico de las nociones de "interior" y "exterior". La realidad biológica es la asimilación del medio por el organismo y la transformación del organismo en función del medio: es la continuidad de los cambios. Estos cambios suponen, claro está, un polo interno y un polo externo, pero cada uno de estos términos está en relación de equilibrio constante y de mutua dependencia con el otro. Tal es lo real, sobre lo cual la inteligencia va poco a poco recortando un yo, un mundo exterior. Decir que en el punto de partida el yo se confunde con el mundo es, pues, reemplazar una "proyección" inexplicable del yo en las cosas, por la noción de asimilación del mundo exterior por el yo, asimilación que está, sin duda, en continuidad con la asimilación biológica misma. La continuidad de nuestra exposición y en particular la investigación de los orígenes de la idea de fuerza (véase *C. P.*) tratará de desenvolver el contenido de esta noción de tal suerte que es inútil insistir más aquí.

Pero la indisociación de las nociones no es casi suficiente para explicar el animismo difuso. Ciertas creencias sistemáticas, como la creencia según la cual las nubes o los astros nos siguen, se ocupan de nosotros, etc., parecen indicar la intervención de otros factores. Por esto es conveniente hacer un llamamiento a la *introyección,* es decir, a la tendencia a situar en otro o en las cosas la reciprocidad de los sentimientos que se experimenta frente a frente de ellos.

El esquema de la "introyección" es bien claro: todo lo que resiste u obedece al yo está concebido como teniendo una actividad idéntica a la del yo que manda o trata de vencer la resistencia. Así la conciencia del esfuerzo supone la atribución de la fuerza al objeto resistente; la conciencia del deseo supone la atribución de la intencionalidad al obstáculo; la del dolor, la atribución de la maldad al objeto que es origen de dolor, etc.

Así, pues, la causa de la "introyección" es evidentemente el egocentrismo, es decir, la tendencia a creer que todo gira alrededor del yo. Salir del egocentrismo, es decir, llegar a una visión impersonal de las cosas, es renunciar a la introyección. He aquí varios hechos que muestran bien este mecanismo. "*¿Quién ha golpeado esto?*" (su propia mano) —pregunta Nel—. "*Tengo pupa aquí. Es la pared quien me ha pegado*". (Nel tiene 2; 9). O también este recuerdo de la infancia de MICHELET:

> *... Estuve a punto de que me cortara la cabeza una ventana de guillotina. Había trepado por una silla y miraba al patio. Mi abuela no había hecho más que retirarme de la ventana cuando la vidriera cayó haciendo un gran ruido. Los dos quedamos un momento estupefactos. Toda mi atención estaba reconcentrada en esta ventana que había visto deslizarse sola, como una persona, y aún más de prisa. Estaba persuadido de que había querido hacerme daño, y, durante mucho tiempo no me aproximé a ella más que con un sentimiento de temor y de cólera*[13].

Ya hemos visto el caso más sencillo: cuerpos que provocan un dolor o un temor son considerados como intencionados, porque el yo permanece egocéntrico y es, por consecuencia, incapaz de juicio desinteresado o impersonal. Estos casos son innumerables y es inútil tratar de enumerarlos aquí.

Por el contrario, un caso particular que es preciso recordar es aquel en el cual el niño atribuye a las cosas un movimiento, y un movimiento antropocéntrico, sin percibir que existe una ilusión. En el caso de los astros o de las nubes, que parece que nos siguen. No solamente, en estos casos, el niño toma el movimiento aparente por real, por no poder distinguir el punto de vista propio del punto de vista objetivo, sino que todavía se imagina de inmediato estar seguido intencionalmente y presta, por introyección, toda clase de sentimientos humanos al sol y a la luna.

Es necesario, sin duda, comparar este caso con las dos observaciones siguientes:

> Un niño de los nuestros recuerda claramente haber hecho este raro experimento: volverse bruscamente para ver si las cosas que teníamos a nuestra espalda estaban todavía en su sitio o habían desaparecido.
>
> Tal experimento es muy semejante al hecho siguiente: BOHN[14] refiere esta conversación con un niño de 5; 1: "—*Papá, ¿es que todo esto está aquí?* —¿Todo qué? —*Todas estas cosas. ¿Es verdad que veo todas estas cosas?* —Tú puedes verlas y sentirlas. Siempre están aquí. —*No, no están siempre aquí. Cuando me vuelvo alrededor de ellas no están aquí.*

---

[13] MICHELET: *Ma jeunesse*, pág. 17.

[14] *Pedag. Semin.*, 1916. "A childs Question."

—Cuando tú te vuelves siempre están en el mismo sitio. —*Están todas vivas. Van y marchan siempre. Cuando voy muy cerca de ellas, ellas vienen muy cerca de mí.* —Pero ¿no están siempre en el mismo sitio? —*No; yo las veo solamente como en sueños y vienen y van en mi sueño.*" Después de lo cual el niño se pasea lentamente por el cuarto tocando los objetos, y diciendo: "*Míralas cómo vienen y van.*"

Estos dos hechos tienen un gran interés. En los dos casos, el niño se pregunta si los cambios que observa en el medio visual se deben a sus propios desplazamientos, y, por tanto, a su propia actividad o a las cosas mismas. Si se inclina por la segunda solución es animista; si él adopta la primera, es decir, en la que tiene conciencia de su propio papel en la transformación continua de la perspectiva de las cosas, ya no es animista. Estos dos hechos se han producido en un momento en el que el yo medio consciente de él ha debido experimentar sentimientos de extrañeza preguntándose la participación de las cosas y la participación de su actividad en la estructura del mundo. El segundo niño tiene todavía una actitud casi mágica de participación con los seres: éstos "van y vienen en mi sueño".

En estos últimos casos, y en los numerosos del mismo género, el animismo resulta, pues, del egocentrismo. El yo es bastante consciente de sus límites para saber que los astros o las cosas no dependen directamente del deseo o de la voluntad propios (y esto porque no hay casi más que magia en estos hechos), pero no es bastante para comprender que los movimientos aparentes de las cosas se deben a una ilusión de la propia perspectiva.

En una palabra, la introyección resulta de la tendencia egocéntrica a creer que todo gravita alrededor de nosotros y consiste en comunicar a las cosas los poderes propios para obedecernos o, si se presenta la ocasión, resistirnos.

Parece que por esto hemos venido a parar en la solución de Ribot o de Freud, que consiste en considerar el animismo como debido a una simple proyección. Pero conviene insistir en lo anterior: la introyección no es posible sin la indisociación de que hablábamos antes. Es, si se quiere, una indisociación terciaria (por oposición a la indisociación secundaria de que hablábamos), que consiste, no sólo en conceder a las cosas lo que nos es propio (la vida, la conciencia que el niño concibe como inseparables de la actividad o del movimiento en general), sino también en prestar a las cosas la reciprocidad de nuestros caracteres: la maldad si tenemos miedo, la obediencia si mandamos, la resistencia voluntaria si no podemos hacernos obedecer, etc. La introyección es, en efecto, imposible en un espíritu no realista: la piedra que golpea al

niño no puede ser considerada como perversa más que cuando toda actividad se concibe como intencional, etc.

La mutua dependencia de la introyección y de la indisociación está confirmada de la manera más clara por las siguientes circunstancias. La indisociación primitiva de las nociones proviene, como hemos visto, del realismo infantil, es decir, de la ausencia de la conciencia de sí mismo o de la incapacidad de discernir la actividad del sujeto inteligente. La introyección, por otra parte, está ligada al egocentrismo de que proviene y que anima a su vez. Pero es precisamente al egocentrismo a quien se debe el realismo: el hecho de no discernir, en la representación de las cosas, el papel de la perspectiva propia, es quien hace el espíritu realista e incapaz de disociar lo subjetivo de lo objetivo.

Existe, pues, un círculo en el que se encuentra encerrada la conciencia primitiva: para disociar las nociones confusas, que mezclan lo objetivo y lo subjetivo, sería necesario que el pensamiento tuviese conciencia de sí mismo y se distinguiese de las cosas, pero para distinguirse de las cosas sería preciso que el pensamiento no introyectase en ellas caracteres ilusorios, debidos a la perspectiva egocéntrica. Además, inversamente, en la medida en que, gracias al cambio y a la discusión entre individuos, el yo toma conciencia de él y se separa de su egocentrismo, renuncia a introyectar sentimientos en las cosas y llega a ser capaz, disociando las nociones confusas primitivas, de librarse del animismo aun bajo su forma difusa.

Pasemos ahora a los factores de orden social que favorecen la persistencia del animismo infantil. Distinguiremos igualmente aquí dos grupos complementarios: de una parte, los sentimientos de participación que el niño debe experimentar frente a frente de su ambiente social; de otra, la necesidad moral a que el niño está sometido por la educación.

El primero de estos factores es capital. Como hemos visto a propósito de la magia, el niño, cuya total actividad va unida desde la cuna a una actividad complementaria de sus padres, debe vivir en sus primeros años con la impresión de estar perpetuamente rodeado de pensamientos y acciones propicias. Cada una de estas intenciones debe parecerle conocida y repartida entre los suyos. Debe, a cada instante, creerse visto, comprendido y prevenido. Más tarde, cuando los primeros cambios de pensamiento con los hermanos o los amigos, el niño conserva esta tendencia a creerse siempre comprendido a media palabra, y es en este hecho, como hemos visto, donde está la raíz del lenguaje egocéntrico del niño

(*L. P.*, capts. I-III): el niño cree su pensamiento común a todos, porque no ha ensayado el salir de su punto de vista propio.

Si esto es así, este sentimiento de comunión debe llenar su visión del mundo. La naturaleza debe estar llena de seres favorables o inquietantes. Los animales, como con frecuencia se ha notado, dan lugar a relaciones del mismo orden, y el niño tiene, seguramente, la impresión de ser a veces comprendido de ellos y a veces de hacerse comprender.

Así, NEL (2; 9), del que hemos contado sus conversaciones en el § 10, entabla con frecuencia conversación con los animales: "*Adiós, vaca*" —le dice a una vaca, después de haberla convidado—. "*Ven, ven, ven, vaca.*" A un saltamontes: "*Tú verás a la señorita Récri* [= saltamontes]... [El saltamontes se escapa.] *¿Qué es lo que* [*lo que*] *tú quieres allí, saltamontes?*"

PIL (6; 0), delante de un acuario: "*¡Ah, cómo* [una salamandra] *se asombra al ver este gran gigante!* [un pescado]. *Salamandra: hay que comer los pescados.*

Esto parece fábula. Pero se recordará (véase cap. II, § 6) que los niños de ocho años no dudan al creer que los animales saben su nombre: "*—Un pez, ¿sabe que se llama pez? —¡Sin duda!*" (MART, 8; 10).

Son conocidos los casos citados por FREUD con el nombre de "vuelta infantil al totemismo" [15]. Cualquiera que sea la interpretación que se dé a estos hechos, nos enseñan dos cosas. De un lado, el niño mezcla ciertos animales a su vida moral. De otra parte, atribuye, por esto mismo, a los animales ciertos sentimientos que él ha experimentado con sus padres, es decir, que si el niño comete una falta cree al animal al corriente de sus faltas, etcétera. Seguramente, en los ejemplos que cita FREUD, puede uno preguntarse la parte que han podido jugar los educadores en la génesis de la creencia del niño: se encuentran siempre personas bastante ignorantes que amenazan a sus hijos con la cólera de los perros o de los caballos si se conducen mal, etc. Pero la tendencia espontánea del niño, bajo el imperio del miedo o del remordimiento, a considerar todo el universo como testigo de su falta es una tendencia tan general que los hechos citados por FREUD, WULF, FERENCZI, etc., contienen muy probablemente una parte de creencia espontánea.

Que tales sentimientos de participación puedan ser transferidos sobre las cosas mismas y que este hecho constituya uno de

[15] FREUD: *Totem et tabou*, trad. JANKÉLÉVITCH.

los factores del animismo infantil, esto parece verdaderamente probable. Creemos encontrar, por lo menos, un rasgo de esta tendencia de los niños a sentirse observados, y aun vigilados, en ciertas respuestas citadas en el § 2 y relativas al sol y a la luna. La luna "nos vigila", dice Ga (8; 6); el sol avanza "para oír lo que se dice" (Jac, 6; 0); la luna es "curiosa" (Pur, 8; 8); el sol "nos mira" (Fran, 9; 0), etc. Se sabe, por otra parte, el espanto de los niños que ven la luna desde su cama. "La luna nos envía los sueños", dice Ban a los cuatro años y medio. Pero, sobre todo, se ha visto (cap. IV, § 2) el caso citado por W. JAMES del sordomudo que asociaba la luna a su vida moral, la creía cómplice de los castigos que recibía y, finalmente, la identificaba con su propia madre, muerta desde hacía algún tiempo.

Si tal es la orientación de espíritu de los niños, hay que distinguir, a título de factor privilegiado del animismo, el sentimiento de obligación moral que el niño adquiere en el transcurso de su educación. Como BOVET lo ha demostrado en un notable estudio [16], el sentimiento de obligación resulta del respeto de las órdenes, y este respeto mismo resulta del respeto que el niño experimenta por aquel que ha dado las órdenes. Así como nos lo ha demostrado el estudio de las preguntas de un niño *(L. P.,* capítulo V), las preguntas que se hacen sobre las reglas pueden ser abundantes en el niño de seis años. En el niño de dos-cinco años también se encuentran con frecuencia las preguntas de esta forma: "¿Por qué hay que hacer eso?" "¿Hay que hacerlo como eso?" "¿Es como eso cómo se hace?", etc. Una preocupación tal, muy anterior a la necesidad de explicar el "cómo" de los fenómenos, penetra toda la mentalidad del niño. Esta confunde, desde luego, la necesidad física y la necesidad moral: la regularidad de la naturaleza es de origen moral y la fuerza física está concebida bajo la especie del dominio que los jefes ejercen sobre los súbditos que obedecen o que los grandes ejercen sobre los pequeños. Que hay en esto un factor especial de animismo, nos ha convencido de ello el § 3 de este capítulo; y no es, en efecto, porque el niño crea las cosas vivas; es porque las cree obedientes, por lo que las cree vivas.

En resumen, los factores de orden individual y los factores de orden social (estando los segundos en la prolongación de los primeros; pero es inútil insistir aquí sobre este punto) vienen, pues, a converger en la formación y el desarrollo del animismo infantil. Para ser completos convendría que mecionásemos todavía un

---

[16] BOVET: "Les conditions de l'obligation de conscience", en *Année Psychologique,* vol. XVIII (1912).

factor que, sin ser él solo causa de animismo, es siempre de una gran importancia en la sistematización del animismo: es el lenguaje circundante.

Esto es así por dos razones. Según una observación de B. BALLY, la facultad de expresión de una lengua es siempre regresiva, es decir, que para formar una imagen, se toman siempre los medios o formas de pensamiento que no tienen ya uso. Así, para formar una imagen, se dirá: "el sol trataba de vencer la resistencia de las nieblas", lo que es una manera animista y dinámica de hablar y que, además, consiste en despreciar de un modo extraño la distancia real que separa al sol de las nubes para fingir que creen que luchan cuerpo a cuerpo. No hay, pues, por qué extrañarse de que el niño tome al pie de la letra las personificaciones del lenguaje ("el sol se acuesta"), las expresiones finalistas ("el río corre para ir al lago"), antropomórficas o artificialistas "el calor *hace* cocer el agua", "el vapor *trata* de escaparse"), y aun las expresiones casi mágicas ("las nubes *anuncian* la lluvia"). Hay en el lenguaje adulto todo lo que es necesario para entretener el animismo infantil, y esto tanto más cuanto, de una manera general, el niño toma al pie de la letra todas las metáforas: "un brazo roto" es para él un brazo que ha caído al suelo, e "ir al diablo" es, para un pequeño de nueve años que hemos conocido, la prueba de que el diablo no está lejos de nosotros.

Pero es evidente que en todos estos hechos el lenguaje no es causa del animismo infantil en general. Es simplemente la causa del hecho de que este animismo sigue tal vía, ya marcada, más bien que cualquier otra. Existe simplemente, como dice STERN [17], "convergencia" entre las tendencias regresivas de la lengua y la orientación del espíritu del niño. La lengua es infantil: no es el niño quien está formado por la lengua.

Solamente que hay algo más. Como lo ha indicado W. JERUSALEM [18], la lengua misma, independientemente de sus imágenes excepcionales, "dramatiza" los juicios más sencillos: el hecho de separar el sujeto del verbo y del predicado llega el espíritu a sustancializar el sujeto, a atribuirle una actividad propia y cualidades distintas, como si el sujeto fuera otra cosa que la suma de sus acciones y la suma de sus cualidades. Cuando Ross (9; 9), por ejemplo, nos dice que el viento no sabe quizá lo que hace "porque no es una persona", pero que debe, sin embargo, saber que sopla, "*porque es él quien sopla*", pone el dedo de la manera más interesante sobre el problema que nos ocupa. Decir del viento que

---

[17] *Die Kindersprache*, Leipzig, 1907.
[18] *Die Urbheilsfunction*, Wien u. Leipzig, 1895, págs. 109-111.

"es él quien sopla" es, en efecto, hacer del viento un ser activo, sustancial y permanente. Es ser triplemente víctima de la lengua. La lengua, al decir "el viento sopla" o al hablar sencillamente del "viento" como de un ser, comete, en efecto, el triple absurdo de creer que el viento es independiente del acto de soplar, que podría haber un viento que no soplase, y que el viento subsiste independientemente de sus manifestaciones exteriores. Ahora bien, de tal modo es natural hablar así, que no estamos lejos de encontrar que es correcto. Cuando decimos "el pescado frío pide que se coma con salsa a la mayonesa", sabemos que el pescado no pide nada; pero cuando decimos "el viento sopla" creemos verdaderamente que "él" sopla. Se comprende, pues, el razonamiento de Ross: Ross es sustancialista sin saberlo, como el sentido común y el mismo lenguaje.

Tales hechos hablan seguramente en favor de la doctrina de Max MÜLLER, según la cual el animismo de los primitivos, como también toda religión, sería una "enfermedad del lenguaje". Pero claro está que existe simplemente una convergencia entre la lengua y la mentalidad primitiva o infantil. El pensamiento crea la lengua, después la deja atrás, pero la lengua rebota sobre el pensamiento y trata de aprisionarle.

En conclusión, vemos cuán compleja es la génesis del animismo. Pero se habrá notado que, el factor verbal aparte, los factores que condicionan la génesis del animismo infantil son, poco más o menos, los que condicionan la formación de los sentimientos de participación y de la causalidad mágica. El animismo y la participación son fenómenos complementarios o más bien las fases interdependientes del mismo proceso de solidificación de lo real. Se pueden distinguir tres tiempos en este proceso. Durante el primero el yo está enteramente confundido con las cosas: hay participación entre todo y todo y acción mágica del deseo sobre la realidad. Durante el segundo el yo se diferencia de las cosas, pero éstas quedan cubiertas de adherencias subjetivas. Desde entonces el yo se siente en participación parcial con las cosas y se cree capaz de obrar sobre ellas a distancia porque toma como ligadas a las cosas los diferentes instrumentos por medio de los cuales los piensa (las palabras, las imágenes, los gestos, etc.). Por otra parte, las cosas están necesariamente animadas porque el yo, no estando separado todavía de las cosas, las nociones psíquicas y las nociones físicas no están disociadas. Durante este segundo tiempo la magia y el animismo son, pues, complementarios. Es el momento en el cual el niño, creyendo que le siguen el sol y la luna, puede muy bien interpretar el hecho en términos de magia ("soy yo quien los hace

avanzar") o en términos de animismo ("son ellos los que me siguen"). Por último, durante un tercer tiempo el yo está demasiado separado de las cosas para que los instrumentos del pensamiento estén todavía concebidos como adherentes a las cosas. Las palabras no están ya en las cosas; las imágenes y el pensamiento están situados en la cabeza. Los gestos no son más eficaces. No hay magia. Pero, como ya lo hemos visto (cap. II, § 8), la distinción del signo del significado aparece antes de la de lo interno y de lo externo y, sobre todo, antes de la de lo psíquico y de lo físico. De otro modo dicho, la distinción del yo y de las cosas puede ser bastante avanzado sin que la disociación de las nociones objetivas y de las nociones subjetivas sea empujada hasta el punto de hacer desaparecer el animismo. Durante este tercer tiempo el animismo subsiste, pues, mientras que la magia tiende a desaparecer. Los sentimientos de participación tienden también a cesar de existir o, por lo menos, toman la forma enteramente animista de una simple comunión de espíritus: así, en la medida en que el niño continuará creyendo que el sol vive, después de haber abandonado la idea de que el sol nos sigue, éste le parecerá quizá que todavía se ocupa de nosotros y quiere nuestro bien, pero él no tendrá en ello más que relaciones inteligibles de persona a persona. No es ya la participación propiamente dicha, en el sentido de que no habrá ya participaciones sustanciales posibles. Los hechos nos mostrarán, durante el curso de nuestro estudio acerca del artificialismo, que el animismo sobrevive a la magia y engloba, racionalizándolas, las participaciones primitivas. Terminemos sencillamente por el momento en el parentesco y en la reciprocidad de la magia y del animismo en las etapas primitivas.

Sección III

EL ARTIFICIALISMO INFANTIL Y LAS ETAPAS ULTERIORES DE LA CAUSALIDAD

Tomamos el término artificialismo de un estudio que L. BRUNSCHVICG ha consagrado a la física de ARISTÓTELES[1] Según L. BRUNSCHVICG, viene a converger en el sistema peripatético dos tendencias en las que los físicos estoicos y medievales han demostrado el antagonismo: la una conduce al estagirita a considerar todas las cosas como el producto de un arte, y de un arte análogo a la técnica humana, y la otra lleva a animar todos los cuerpos de fuerzas internas y de apetitos análogos a los de los seres vivos. "ARISTÓTELES —dice L. BRUNSCHVICG— habla unas veces como un escultor y otras como un biologista." A la primera de estas tendencias, es decir, a la que conduce a concebir las cosas como el resultado de una "fabricación trascendente", es a lo que BRUNSCHVICG llama "artificialismo". Seguramente, el artificialismo de ARISTÓTELES es sabio y sostiene las relaciones con toda la filosofía peripatética, y, en particular, con el sustancialismo de la lógica de las clases. Además, este artificialismo es tanto inmanente como trascendente: la actividad fabricadora se concede a la Naturaleza (concebida, es verdad, como demoníaca) lo mismo que al motor divino. Al contrario, el artificialismo infantil es más implícito que sistemático, y trascendente más bien que inmanente; consiste en considerar las cosas como el producto de la fabricación humana en lugar de prestarles a ellas la actividad fabricadora. Pero aquí, como cuando tratábamos del animismo, poco importa la palabra.

---

[1] L. BRUNSCHVICG: *L'expérience humaine et la causalité physique*, volúmenes V-VII.

Siempre que marquemos claramente las diferencias que existen entre el artificialismo infantil y el artificialismo griego hay la ventaja de emplear la misma palabra en los dos casos para designar la misma tendencia, para confundir la causalidad material con la fabricación humana.

Además, el conflicto que BRUNSCHVICG denuncia entre el dinamismo inmanente del biologismo y el dinamismo trascendente del artificialismo, en la física de ARISTÓTELES, corresponde tal vez sobre plano seguramente mucho menos reflexivo, al dualismo que encontramos en el niño —y que, por consecuencia, debe corresponder a alguna cosa bastante general en la historia del pensamiento humano— entre el animismo y el artificialismo; de una parte, las cosas son vivas, pero, de otra, son fabricadas. ¿Este dualismo es primitivo en el pensamiento del niño o simplemente derivado? ¿Da lugar a un conflicto o existe una etapa donde el animismo y el artificialismo se emplean? Esto es lo que nos será necesario examinar. Pero el artificialismo infantil es un fenómeno mucho más complicado —complicado en sus manifestaciones como en los componentes psicológicos que están en su raíz— para que podamos dar a nuestro relato una forma sistemática. Estaremos obligados a seguir una marcha mucho más analítica que sintética, es decir, que estudiaremos unas después de otras, las explicaciones que los niños se dan del origen de los astros, de los cursos de las aguas, de las primeras materias, de las montañas, etc., más bien que describir las diferentes etapas del artificialismo considerado en toda su extensión. El método que seguiremos presenta además ventajas: las de no prejuzgar en lo que concierne a la homogeneidad y, sobre todo, al sincronismo de las concepciones artificialistas del niño.

Precisemos, además, que no hablaremos aquí sino de las ideas de los niños relativas al origen de las cosas, y nunca de las referidas a la actividad de los cuerpos o a la causa de sus movimientos. Estas últimas materias serán objeto de secciones siguientes a esta obra (véase *C. P.).*

Por último, rendiremos a SULLY el homenaje que merece por haber hecho resaltar la existencia y la importancia del artificialismo infantil: "El único modo de origen con el cual el pequeño pensador sea real y directamente familiar —ha dicho SULLY— es la fabricación de las cosas" [2].

---

[2] Véase SULLY: *Etudes sur l'enfance,* trad. MONOD, págs. 113-114 y 179.

CAPITULO VIII

EL ORIGEN DE LOS ASTROS

Puede parecer extraño el preguntar a los niños de dónde vienen el sol, la luna y las estrellas. Durante muchos años no hemos tenido esta idea, y, cuando se nos ha presentado, hemos tardado mucho tiempo en ponerla en ejecución por miedo a que los niños creyesen que nos burlábamos de ellos. En realidad no hay ningún asunto absurdo para ellos. Imaginar de dónde ha salido el sol no les embaraza mucho más que imaginar de dónde vienen los ríos, las nubes o el humo. ¿Será esto la prueba de que los niños se burlan de los psicólogos y que las respuestas que dan no corresponden a nada de espontáneo en su verdadero pensamiento? No tanto como pudiera creerse. Nosotros pensamos, en efecto, que muchos de los fenómenos cuya investigación va a seguir nos mostrará la existencia correspondiente a las aptitudes espontáneas del niño. Las preguntas de los niños muestran, por ejemplo, que su interés se relaciona a los problemas relativos a los astros, y la manera misma con que hacen estas preguntas indica cómo son llevados a darse ellos mismos la solución. Examinemos ligeramente este punto, porque es de gran importancia no falsear con interrogatorios poco acertados las tendencias infantiles propias.

Basta con examinar las preguntas de los niños de tres a cinco años para encontrar algunas como éstas: FRAN, de 2; 5, pregunta: "*¿Quién hace el sol?*" La forma misma de esta pregunta es artificialista. Stanley HALL cita las preguntas siguientes: A los 5; 0: "*¿Por qué hay una luna?*" A los 3; 6: "*¿Qué es lo que le hace brillar al sol?*" y "*¿Quién es el que pone las estrellas en el cielo por la noche?*" A los 5; 0: "*¿Quién es el que hace brillar las estrellas?*"

Además se observa un interés espontáneo para las frases de la luna en las que veremos la relación con el artificialismo. A los 5; 0: "*¿Por qué la luna no es redonda? ¿Cómo puede ser redonda algunas veces?*" A los 9; 0: "*¿Por qué la luna no tiene siempre la misma forma?*" "*¿Por qué es grande algunas veces y en seguida pequeña?*" y "*¿De qué está hecha la luna?*"

Se demuestra bastante en estas preguntas la tendencia a considerar los astros como fabricados y a encontrar una razón precausal a todas sus manifestaciones. Ocurre lo mismo en el caso siguiente:

D'Estrella, uno de los sordomudos citados por W. James (véase capítulo VII, § 10), cuenta lo que sigue de sí mismo (en tercera persona): "*El creía que el sol era una pelota de fuego. Primero creía que había muchos soles, uno para cada día. El no comprendía cómo podía levantarse y acostarse. Una noche vio por casualidad a unos muchachos que lanzaban en el aire y que volvían a coger unos pelotones de bramante mojados en aceite y encendidos. Pensó de nuevo en el sol y se dijo que debía haber sido lanzado y recogido de la misma manera. Pero ¿por qué fuerza? El suponía que debía haber un hombre grande y fuerte escondido de algún modo detrás de las colinas.* [*San Francisco es una ciudad rodeada de colinas.*] *El sol era la pelota de fuego que le servía de juguete y él se divertía en lanzarla muy alto en el cielo todas las mañanas y la recogía todas las noches.*

... El suponía que el dios [= el hombre grande y fuerte] *encendía las estrellas para su uso personal, como hacemos nosotros con los mecheros de gas.*"

La parte efectuada de la forma lógica que d'Estrella da a sus recuerdos corresponden muy de cerca a las respuestas que analizaremos en seguida para que no nos asombremos por estas convergencias.

En resumen, las preguntas que vamos a plantear a los niños van a corresponder a algunas de sus preguntas espontáneas. Pero hace falta más para que pudiéramos dar cumplido crédito al método que vamos a emplear. Hace falta una cierta continuidad en las respuestas de las diferentes edades y es necesario que esta continuidad esté aliada a una cierta gradación. Esto es lo que los hechos nos mostrarán.

Se puede, en efecto, distinguir en el desarrollo de las representaciones relativas al origen de los astros tres etapas más o menos claras. Durante la primera el niño atribuye el origen de los astros a la fabricación humana (o divina, pero ya veremos cómo esto es lo mismo). Durante la segunda etapa los astros tienen un origen seminatural, semiartificial: son debidos, por ejemplo, a la

condensación de las nubes, pero las nubes mismas salen del tejado de las casas o de los humos fabricados por los hombres. En fin, durante la tercera etapa el niño llega a la idea de que el origen del sol no tiene nada que ver con la industria humana. El niño inventa un origen natural (condensación del aire, de las nubes, etc.) o más raramente rehúsa el resolver la cuestión de origen considerándola demasiado difícil para él.

§ 1. Un caso primitivo de la primera etapa. Uno de los casos más significativos que hemos obtenido es el de Roy, cuyos rasgos primitivos muestran bien la unión original del animismo y del artificialismo. Los citaremos casi integralmente:

ROY (6; 0). "—¿Cómo ha comenzado el sol? —*Cuando la vida ha comenzado.* —¿Ha estado siempre allí el sol? —*No.* —¿Cómo ha comenzado? —*Porque él sabía que la vida había comenzado.* —¿Cómo ha pasado eso? —*Con el fuego.* —¿Cómo ha sido eso? —*Porque había fuego allá arriba.* —¿De dónde venía el fuego? —*Del cielo.* —¿Qué ha pasado en el cielo? —*Porque había una cerilla que se ha encendido.* —¿De dónde venía? —*Es el Buen Dios que la había tirado.*" Un instante después. "—¿Qué es la vida? —*Es cuando uno está vivo.* —¿Qué es lo que ha hecho comenzar la vida? —*Nosotros cuando se ha existido.*"

Luego, después de un momento, a propósito de las fases de la luna, Roy nos dice: "—*Ella* (la luna) *ha llegado a estar toda entera.* —¿Por qué ha sido eso? —*Porque ella crece.* —¿Cómo ocurre eso? —*Porque nosotros la hacemos crecer.* —¿Qué es lo que la hace crecer? —*Son las nubes* [Roy nos ha dicho poco antes que son las nubes las que cortan la luna para formar las fases: "Son las nubes las que la han cortado"]. —¿Cómo lo hacen? —*Ellas la ayudan a crecer.* —¿Cómo ha comenzado la luna? —*Porque nosotros hemos comenzado a estar vivos.* —¿Qué es lo que ha producido eso? —*Eso ha hecho crecer la luna.* —¿La luna está viva? —*No... sí.* —¿Por qué? —*Porque nosotros estamos vivos.* —¿Cómo está hecha la luna? —*Porque nosotros la hemos hecho.* —¿Y eso ha hecho crecer la luna? —*Sí.* —¿Cómo? —... —¿Por qué? —*Son las nubes las que la han hecho crecer.* —¿El sol está vivo? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque nosotros estamos vivos.* —¿El sabe cuándo es de día? —*Sí.* —¿Cómo? —*El ve que es de día.*"

Tres semanas más tarde volvimos a ver a Roy y comprobamos que se había olvidado de lo que habíamos hablado precedentemente "—¿Cómo ha comenzado el sol? —*Con fuego.* —¿De dónde venía? —*De una cerilla.* —¿Cómo se ha hecho grande el sol? —*Porque nosotros también aumentamos.* —¿Quién hace aumentar al sol? —*Las nubes.* —¿Y a nosotros? —*Es porque se come.* —¿El sol come? —*No.* —¿Cómo hacen las nubes aumentar al sol? —*Porque las nubes engordan también*[1]. —Y la luna,

[1] Para comprender mejor estos razonamientos de Roy, importa saber que en otros interrogatorios nos ha dicho lo siguiente: 1.º Son las nubes

¿cómo ha comenzado? —*También de fuego.* —¿Cómo ha crecido? —*Porque también nosotros crecemos.* —¿Por qué crece ella? —*Porque son las nubes las que la hacen crecer.* —¿Cómo es eso? —*Porque ellas crecen también.* —Si no hubiera nubes, ¿crecería también? —*No..., sí podría, a pesar de todo, porque también nosotros crecemos:*

Este caso merece un examen atento porque muestra con una gran claridad la manera en que el artificialismo y el animismo se desprenden simultáneamente de las participaciones primitivas que el niño establece entre las cosas y el hombre.

Se encuentran, en efecto, tres tendencias en el pensamiento de Roy: 1.º Una tendencia artificialista: los astros han sido fabricados por el hombre. Es el fuego de una cerilla el que ha dado origen al sol y a la luna. 2.º Una tendencia animista, el sol y la luna están vivos, saben cuándo es de día y saben lo que hacemos, etc. 3.º Una tendencia a establecer las participaciones entre los astros y nosotros: los astros crecen porque nosotros crecemos, ellos han comenzado a vivir "porque nosotros lo hemos hecho", etc. Tratemos ahora de precisar cuáles de estas tres tendencias son primitivas y qué relaciones sostienen las unas con las otras.

Ante todo, está claro que el mito artificialista, según el cual los astros han salido del fuego de una cerilla, no es primitivo, en relación a los sentimientos de participación entre los astros y nosotros; este mito deriva de los sentimientos y no a la inversa. Este mito es, en efecto, más o menos fabulado. Cuando se solicita de Roy que precise los orígenes, inventa un mito, pero en su pensamiento espontáneo el lazo que une los astros con el hombre es mucho más impreciso. Esta unión conduce a esto: los hombres, al venir a la vida han provocado por esto mismo la aparición de los astros. No hay, pues, "fabricación" propiamente dicha de los astros por los hombres; hay simplemente una participación entre los astros y los hombres, y si se le obliga a Roy a precisar esta participación, recurre al artificialismo franco, es decir, a un mito de fabricación.

Lo mismo ocurre con el animismo. Para Roy, los astros "crecen", son conscientes, vivos, etc. Pero no hay ninguna razón para suponer que este animismo sea anterior al sentimiento de participación que experimenta Roy: los astros crecen porque nosotros

---

las que hacen el viento, y recíprocamente (cap. IX, § 7, y *C. P.*, cap. I). 2.º Nosotros mismos estamos llenos de viento, y de viento participando de las nubes; este viento sirve para hacernos crecer (véase *C. P.*, cap. II). 3.º En el origen el viento ha salido de los hombres: es "alguien que ha soplado" (véase *C. P.*, cap. II). Hay en todo esto una sistematización de las participaciones que se acaban de ver.

crecemos, y están vivos porque también nosotros lo estamos, etc. Hemos discutido bastante las relaciones del animismo y de la participación en los capítulos que preceden para no insistir sobre este punto: las participaciones implican el animismo y le son genéticamente anteriores, aunque el animismo resplandezca sobre las participaciones para consolidarlas.

Quedan los sentimientos de las participaciones que experimenta Roy y que se parecen a la raíz de las otras manifestaciones de su pensamiento. Pero ¿qué son estas participaciones? Decir que la luna crece "porque nosotros crecemos", que la luna está viva "porque nosotros estamos vivos" es emplear las fórmulas que en un principio hacen el efecto de simples imágenes o de simples comparaciones sin preocupación de explicación causal. Es, además, una manera de hablar que con frecuencia se le ha venido a Roy a la boca a propósito de otras cuestiones; el viento avanza, nos ha dicho Roy "porque nosotros avanzamos también", y el sol no se va "porque nosotros algunas veces no nos vamos". Pero el estudio de las creencias relativas a la marcha de los astros que nos siguen (cap. VII, § 2), nos ha demostrado que un cuerpo celeste que avanza "porque nosotros avanzamos" avanza a causa de nuestro propio movimiento. Mucho más cuando Roy pretende que la luna ha aparecido "porque nosotros hemos comenzado a estar vivos", y que "eso ha hecho crecer la luna", o cuando Roy precisa que aun sin la ayuda de las nubes la luna hubiera crecido, a causa de nosotros, parece que Roy se incline más que a la analogía a la causalidad propiamente dicha. Acaso hay analogía en el razonamiento de Roy, pero en la medida en que Roy confunde la analogía y la causa, a la manera de los niños de la etapa de la "precausalidad", que confunden lo lógico o lo moral y lo físico.

Luego puede ocurrir que la raíz de los sentimientos de las participaciones relativos al nacimiento de los astros sea la siguiente: cuando Roy dice que los astros han comenzado a existir, "cuando la vida ha comenzado" y "porque nosotros hemos comenzado a estar vivos", parece que Roy piensa, de cerca o de lejos, en el origen de los bebés y que sus ideas sobre el origen de las cosas sean función de sus ideas sobre el nacimiento de los hombres. Roy, como muchos niños, ha comenzado tal vez por enterarse del origen de los seres humanos, y después de esto él se ha puesto toda clase de preguntas sobre el origen de las cosas con la tendencia implícita de considerar el nacimiento de las cosas como ligado al de los hombres. Veremos a continuación los ejemplos de esta genealogía de los intereses artificialistas. Porque ¿cuáles son las ideas de los niños sobre el origen de los bebés?

Los niños tienen, lo primero, el sentimiento de la unión de los bebés con los padres; sienten que éstos tienen una parte esencial en la venida del bebé, bien sea porque los padres le hayan pedido o porque ellos hayan buscado o construido alguna cosa. En seguida el niño inventa los mitos para explicar este sentimiento: los padres han fabricado el bebé. En este caso el sentimiento de unión precede al mito y le da nacimiento.

Cualquiera que sea esta aproximación, la continuación de este estudio confirmará o anulará lo bien fundado. Comprendemos las verdaderas relaciones que sostienen entre ellos los sentimientos de participación, el animismo y el artificialismo de Roy; los sentimientos de participación, el punto de partida, y cuando el niño ensaya a sistematizarlos recurre simultáneamente a los mitos animistas y a los mitos artificialistas.

Así, de una parte, cuando se pretende hacer precisar a Roy el contenido de sus participaciones, las cuales parecen, a la vez, analogía y causalidad, Roy recurre a las explicaciones animistas. Por ejemplo, a propósito de las nubes, Roy nos dice esto:

> "—¿Es que nosotros podemos hacer crecer las nubes? —*No.* —¿Por qué crecen? —*Porque nosotros hemos crecido* [Roy acuerda lo que acaba de retirar]. —Tú creces y ¿por qué? —*Porque yo como.* —¿Eso hace crecer las nubes? —*No; crecen porque saben que nosotros hemos crecido.*" Y un momento después: "—¿Cómo han comenzado las nubes? —*Porque nosotros hemos crecido.* —¿Somos nosotros quien las hacemos crecer? —*No, no somos nosotros; pero las nubes saben que se crece.*"

Dicho de otro modo, el mundo es una sociedad de seres vivos que obedece a un conjunto de reglas bien ordenadas; toda analogía es, al mismo tiempo, relación de causalidad, puesto que la analogía es signo de comunidad o de interacción de intenciones, y que toda intención es causa. Se tiene la impresión de que para Roy hay una imitación necesaria de los seres, los unos para los otros: cuando crecemos, los astros y las nubes están obligados a imitarnos. Las participaciones que siente Roy se desarrollan, por tanto, en explicaciones animistas cuando se obliga a Roy a precisar su pensamiento.

Pero, de otra parte, en esta sociedad de seres vivos que constituyen el mundo, Roy pone en el primer plano los hombres (o el Buen Dios, pero esto vuelve a lo mismo, porque Roy concibe al Buen Dios como "un señor" que enciende cerillas y las tira lejos). Es la aparición de los hombres lo que ha desprendido la de los astros, de las nubes, etc. Es la creencia de los hombres la que arrastra la de los cuerpos, etc. Es por esto verdaderamente por lo

que las participaciones de tipo artificialista se diferencian de las participaciones de tipo animista, pero sin contradecirse en lo más mínimo, puesto que los dos tipos son complementarios. El artificialismo es, pues, simplemente, en su punto de partida, la tendencia a creer que los seres humanos mandan a los otros seres o arrastran la aparición de esos otros seres concebidos como más o menos vivos y conscientes. Pero aquí, como a propósito del animismo, cuando se obliga al niño a precisar su pensamiento, inventa un mito. En el caso del artificialismo, el mito consistirá en contar cómo el hombre ha fabricado la casa. El mito de la cerilla, que da nacimiento al sol, marca, pues, un progreso en el artificialismo, el que Roy precisa el cómo de una fabricación de la que él antes se limitaba a sentir la existencia. Pero en el punto de partida, el artificialismo se confunde con este sentimiento, es decir, con las participaciones que el niño establece, no tanto entre su yo y las cosas, que entre sus padres o los adultos en general y el mundo.

En conclusión, el artificialismo de Roy procede de sus sentimientos de participación, de la misma manera que el animismo y sin ninguna contradicción con este animismo. Animismo y artificialismo son, en su punto de partida, las dos sistematizaciones complementarias de los mismos sentimientos de participación.

§ 2. **La primera etapa: los astros son fabricados.** El caso de Roy nos ha conducido a algunas hipótesis que nos servirán de hilo conductor en nuestra investigación. Pasemos ahora a los casos más evolucionados, en los cuales los mitos artificialistas se deducen mejor de las participaciones primitivas.

Purr (8; 8). "—¿Qué es un cuarto [de luna]? —*Ella* [la luna] *se ha cortado.* —¿Cómo? ¿Es ella quien se ha cortado o es alguna otra cosa lo que la ha cortado? —*Es la luna.* —¿Lo ha hecho ella a propósito? —*No, es que cuando ella ha nacido es muy pequeñita* —¿Por qué? —*Ella puede llegar a ser gorda. Como nosotros, cuando se es niño pequeño. Ella hace lo mismo.* —¿Todas las veces que hay cuartos es la misma luna? —*Algunas veces es la misma, otras veces es otra.* —¿Cuántas hay? —*Muchas. No se las puede contar todos los días. La luna también está en fuego.* —¿Por qué está cortada? —*Cuando ella quiere alumbrar en un sitio...* [= ella se corta para iluminar simultáneamente en diferentes sitios]. —¿De dónde viene? —*Del cielo.* —¿Cómo ha comenzado? —*Desde el cielo. Es el Buen Dios quien la ha nacido* [sic]. —¿Y el sol? —*También es el Buen Dios quien le ha nacido.*

Jacot (6; 6) estima que el sol está ardiendo. "—¿Cómo ha comenzado? —*Muy pequeño.* —¿De dónde venía? —*Del cielo.* —¿Cómo ha comenzado en el cielo? —*Siempre más grueso.*" El sol, dice Jacot, es

consciente y vivo. Ha crecido como un ser vivo. Son los hombres quien le han hecho.

GAUD (6; 8). "—¿Cómo es la luna? —*Redonda. Algunas veces no hay más que la mitad...* —¿Por qué no hay más que la mitad? —*Porque ella comienza.* —¿Cómo comienza? —*Muy pequeña.* —¿Por qué? —*Porque ella comienza.* —¿Por qué? —*Porque hace mucha claridad* [= la luna se queda pequeña durante el día y no crece más que por la noche]. —¿Dónde está la otra mitad? —*Porque ella no está completamente hecha, no está completamente entera.* —¿Cómo se hace? —*Redonda.* —¿Cómo comienza? —*Muy pequeña, después se va haciendo más grande.* —¿De dónde viene? —*Del cielo.* —¿Cómo está hecha? —*Muy pequeña.* —¿Se ha hecho ella sola? —*No, por el Buen Dios.* —¿Cómo ha sido eso? —*Con sus manos.*" Gaud añade que la luna es viva y consciente. Nos sigue intencionalmente, etc. El sol es también lo mismo: vivo y fabricado.

MOC (10; 2, retrasado) es un caso muy curioso, por sus reacciones afectivas. Nos dice del sol: "Era muy pequeño, y luego después ha venido [= hecho] grande." El le presta la conciencia y la vida. Pero a la pregunta "¿De dónde viene?, Mos se muestra muy cohibido, se pone muy rojo, vuelve la cabeza y acaba por decir, muy avergonzado, que el sol viene "*de aquel que le ha hecho venir*". "—¿Cómo? —*De aquel que le ha hecho.* —¿Quién? ¿Un señor o no un señor? —*Un señor.* —¿Un señor o el Buen Dios? —*El Buen Dios o un señor, no importa.*" ¿De qué proviene este embarazo? No por dificultades del problema, ciertamente, pues era bien visible que Moc tenía ya su solución, pero no quería declararla. ¿Un pudor de orden religioso? No lo parece, en ningún modo. Durante todo el interrogatorio, Moc alterna, sin ningún sistema ni ningún cuidado al Buen Dios y a los hombres, cuando se trataba de encontrar al autor de tal o cual fenómeno. La sola interpretación del embarazo de Moc es, por tanto, que está cohibido porque se le habla del nacimiento de un ser vivo. Moc ha debido aprender que todo lo que se refiere al nacimiento es *tabú,* y nuestra pregunta relativa al sol le ha parecido rara. Esto nos ha impedido proseguir nuestro interrogatorio más a fondo. En un caso como éste se ve lo íntima que puede ser la unión del animismo y del artificialismo.

Los niños precedentes asimilan, como se ve, la aparición del sol y la luna al nacimiento de un ser vivo, estando admitido naturalmente que el nacimiento mismo está concebido por el niño como una especie de fabricación de la que no se puede precisar el "cómo", pero que consiste en construir alguna cosa viva. Pero al menos los niños de quien acabamos de leer las respuestas, hablan del crecimiento de los astros como si el sol y la luna comenzasen por ser "pequeños", a la manera de los niños.

Los niños siguientes, al contrario, tratan de precisar el "cómo" de la fabricación del sol y de la luna asimilando a veces esta fabricación a un nacimiento. Como vamos a ver, los niños continúan considerando el sol y la luna como animados y conscientes: las

tendencias animistas y artificialistas son también complementarias la una de la otra.

CAUD (9; 4). "—¿Cómo ha comenzado el sol? —*Por el calor.* —¿Qué calor? —*Del fuego.* —¿Dónde estaba el fuego? —*En el cielo.* —¿Cómo ha comenzado? —*Es el Buen Dios quien lo ha encendido con madera y carbón* —¿De dónde ha cogido esta madera y este carbón? —*Es él quien le ha hecho.* —¿Cómo ese fuego ha hecho el sol? —*Es el fuego, que es el sol.*" Por lo que parece, Caud no debe ser animista. Pero eso no es nada. "—El sol ¿nos ve? —*No.* —¿Siente el calor? —*Sí.* —¿Ve por la noche? —*No.* —Cuando es de día, ¿ve? —*Sí, es seguro. ¡El ve porque es él quien alumbra!*

FRAN (9; 0). "—¿Cómo ha comenzado el sol? —*Una gruesa bola.* —¿Cómo ha comenzado esa bola? —*Ha llegado a ser siempre más gorda, siempre más gorda, y después en seguida ellos le han dicho de ponerse en el aire. Es como un balón.* —¿De dónde venía esta bola? —*Yo pienso que es una piedra gorda. Yo creía decir aún que es grava, una bola gorda* (de grava). —¿Tú estás seguro de todo eso? —*Seguro.* —¿Cómo ha pasado eso? —*Ellos la han formado como una bola gruesa.* —¿Quién? *Los señores.*" Sin embargo, Fran piensa que el sol nos ve y nos sigue intencionadamente. De otra parte, la identificación del sol con guijarro no es contradictoria con la afirmación que el sol ha crecido, pues veremos un gran número de casos de niños que creen que las piedras han crecido en la tierra. Aquí de nuevo el artificialismo y el animismo se combinan íntimamente.

En cuanto a la luna, Fran, como ocurre a muchos niños, cree que es el sol mismo, pero que, a causa de la noche, pierde sus rayos: la luna "*es el sol. Es a causa de que cuando es de noche no tiene rayos*". Es cierto que la luna es más gorda. Pero es "*porque alumbra la noche. Ella debe ser más gorda, porque hay una multitud de gentes que vuelven* [a sus casas]. *Entonces el sol* [= la luna] *ilumina*".

DER (9; 0). "—¿Cómo ha comenzado el sol? —*Con las cerillas.* —¿Cómo ha hecho eso el sol? —*Con rayos.* —¿De dónde venían esas cerillas? —*De nuestras casas*". El sol, sin embargo, está vivo y consciente.

GALL (5; 0), nacido en 1918, lo que no deja de tener importancia en lo que concierne a su cosmogonía. "—¿De dónde ha venido el sol? —*Durante la guerra.* —¿Cómo ha comenzado? —*Cuando se ha concluido la guerra.* —¿Ha estado siempre allí el sol? —*No.* —¿Cómo ha comenzado? —*Cuando se ha acabado la guerra.* —¿Ha estado allí siempre el sol? —*No.* —¿Cómo ha comenzado? —*El era una bolita.* —Y ¿entonces? —*Se ha hecho gordo.* —¿De dónde venía esta bolita? —*Del fuego.*"

He aquí ahora un caso intermedio entre los últimos y los de la segunda etapa, en el sentido que el niño entrevé ya la posibilidad de que los astros hayan salido de las nubes. Pero en los casos particulares esta idea se desvanece en un contexto análogo al de los casos precedentes.

Hub (6; 6). "—¿El sol ha estado siempre ahí? —*No, él ha empezado.* —¿Cómo? —*Por el fuego...* —¿Cómo ha comenzado? —*Por una cerilla.* —¿Cómo? —*Eso se ha encendido.* —¿Cómo ha sucedido eso? —*Encendiendo una cerilla.* —¿Quién la ha encendido? —*Un señor.* —¿Cómo se llama ese señor? *Yo no lo sé.*" En cuanto a la luna, está hecha "*de cielo*", es decir, "*de nubes*". —¿Cómo las nubes han podido hacer la luna? —*Porque él es alumbrado* [= encendido]. —¿Quién? —*La nube.* —¿Cómo? —*Con fuego.* —¿De dónde viene ese fuego? —*De la cerilla.* —¿Quién es quien la ha encendido? —*Una punta de un palo, y después un artificio rojo en el extremo.*" Hub piensa con esto en los cohetes que se venden para las fiestas nocturnas: la luna es una nube inflamada, gracias a los cohetes que lanzan los hombres. En cuanto a las nubes, su origen es también artificial: "—¿De dónde vienen las nubes? —*Desde el cielo.* —¿Cómo han comenzado? —*De humo.* —¿De dónde ha venido este humo? —*De los hornos.* —¿El humo puede hacer las lunas? —*Sí.*"

En cuanto al origen de las estrellas, las explicaciones de la primera etapa son las mismas que las que acabamos de ver en lo que concierne al sol y a la luna.

Jac (6; 6) estima que las estrellas son de fuego y que son las gentes las que las han hecho.

Giamb (8; 6): Las estrellas sirven para anunciar el tiempo: "*Si hay* [estrellas] *va a hacer buen tiempo; cuando no las hay, va a llover.*" Ellas tienen "*luz*". —¿De dónde viene esa luz? —*Son las luces de fuera, "los reverberos" que las iluminan, que les hacen venir* [que las producen]. —¿Cómo han comenzado? —*Un señor las fabrica.* —¿Ellas saben que brillan? —*Sí.*"

Fran (9; 0). "*Son los señores, que han cogido piedrecitas y han hecho estrellitas.*"

Grang (7; 6). "—Qué son las estrellas? —*Redondeles.* —¿De qué? —*De fuego.*" Es el Buen Dios quien las ha hecho.

La razón de este artificialismo es evidente en la actitud finalista, que hace creer a todos los niños que las estrellas sirven para indicar el tiempo: eso sirve "*para indicar si hará buen tiempo mañana*". (Caud, 9; 4.) —¿Qué son las estrellas? —*Es para anunciar que hará buen tiempo al otro día.*" (Cercs, 9; 0.)

Es inútil multiplicar los ejemplos. Examinemos brevemente el alcance de estos hechos, antes de describir las etapas segunda y tercera. Claro está que el detalle, es decir, lo que varía de un niño a otro, puede considerarse como fábula. Pero la idea central, es decir, la creencia según la cual los astros son concebidos como fabricados, debe considerarse como correspondiente a una orientación espontánea del espíritu del niño. No obstante, dos cuestiones se presentan relativas a la homogeneidad de esta primera etapa.

Primeramente hemos comprobado la existencia de dos grupos

de niños: los que hablan del "nacimiento" del sol, sin precisar el cómo de este nacimiento, y los que precisan poco o mucho la fabricación del sol. Podría parecer que en esto existen dos etapas. Pero, de una parte, no hemos encontrado ninguna diferencia de edad entre estos dos grupos de niños, y de otra, los niños de estos dos grupos sostienen que el sol y la luna están vivos y son conscientes. En el estado actual de la documentación no es necesario, pues, ver aquí más que dos tipos de respuestas contemporáneas, que en el fondo tienen la misma significación, teniendo en cuenta que en la fabricación del sol con una cerilla y un guijarro, o con el humo, no hay, sin duda, nada de contradictorio con la idea que los niños de esta edad tienen del nacimiento de los seres vivos. No podemos, desgraciadamente, formular más que esta hipótesis, sin comprobarla directamente en los niños. Estaría, en efecto, completamente fuera de lugar y sería, pedagógicamente, peligroso preguntar, sin razón alguna, a estos niños acerca del problema del nacimiento de los hombres o aun de los animales.

Hay una segunda cuestión que se puede plantear. Unas veces nuestros niños invocan al Dios del catecismo como fabricante de los astros y otras a unos simples "señores". ¿Existen dos tipos o dos etapas? Más adelante veremos, discutiendo las ideas de BOVET, sobre la génesis del sentimiento religioso, que, a grandes rasgos, puede admitirse la evolución siguiente: el niño comienza por otorgar los atributos característicos de la divinidad —en particular la omnisciencia y la omnipotencia— a sus padres y después a los hombres en general. En seguida, a medida que el niño descubre los límites de la perfección humana, traspasa a Dios, del cual la enseñanza religiosa ha dado la idea, los atributos que retira a los hombres. A grandes líneas, habría, pues, dos períodos en el artificialismo: un artificialismo humano y un artificialismo divino. Unicamente que no creemos que esta distinción tenga una utilidad por el momento y, en particular, sobre el punto especial del origen de los astros. Demasiadas influencias de los adultos, en efecto, vienen a trastornar las representaciones espontáneas del niño para que se observe una gradación clara con la edad.

Pero esta última circunstancia promueve una muy grave cuestión perjudicial, porque de su solución depende todo el interés del artificialismo infantil: ¿este artificialismo es espontáneo?, o ¿es preciso atribuir a la enseñanza religiosa todas las representaciones infantiles relativas al origen de las cosas?

Por lo que se refiere a los fenómenos que estudiaremos después (origen de las nubes, de los ríos, de las montañas, de las piedras, etc.), la cuestión no se planteará casi, o se planteará de

otra manera, porque veremos al artificialismo humano presentarse bajo formas tan espontáneas que la enseñanza religiosa no tendrá casi que intervenir. Pero, por lo que toca al sol, la luna y las estrellas, la enseñanza religiosa puede influir enormemente en los niños [2], puesto que los astros están mucho más próximos de un Dios que habita el cielo que lo están los cuerpos situados en la tierra. Sin embargo, creemos que la enseñanza religiosa no ha influido más que en una parte de nuestros niños y que, en esos mismos, en los que el artificialismo ha influido de esa manera, la enseñanza religiosa se ha limitado a alimentar una tendencia al artificialismo, que existía antes en el niño y que no había sido creado.

De otra parte, en efecto, se encuentran, según nuestras estadísticas, tantos niños de la primera etapa que atribuyen a los hombres la fabricación de los astros, como de los que la atribuyen a Dios. Tal vez se responderá que la enseñanza religiosa ha podido ser mal comprendida y que el niño ha referido a los hombres lo que se decía de Dios, o que esta enseñanza ha puesto en movimiento un trabajo de imaginación que le ha excedido. Solamente se encuentra, ante toda enseñanza religiosa, preguntas artificialistas en niños de dos a tres años: "¿Quién hace el sol?", pregunta Fran, de 2; 9. Por otra parte, si la enseñanza religiosa se la considera responsable del artificialismo humano de los niños de cuatro-seis años, es preciso convenir que, para que esta enseñanza sea paralelamente desviada, debe existir en el niño una fuerte tendencia original para atribuir a los hombres la fabricación de los cuerpos naturales: la idea del crecimiento y del "nacimiento" de los astros, la idea de que los cuartos de la luna son fabricados en cada luna nueva, o que resultan de una sección artificial de la luna; la idea de las cerillas, de las piedras inflamadas, de los cohetes que abrasan las nubes, etc., son otras tantas manifestaciones de esta tendencia que es preciso seguramente considerar como espontánea. En fin, los hechos citados por W. JAMES, tales como los recuerdos de infancia del sordomudo d'Estrella, muestran bastante bien que puede existir un artificialismo espontáneo en el niño, independientemente de toda enseñanza religiosa.

Por otra parte vemos, aun allí donde nosotros reconocemos claramente el influjo de la enseñanza religiosa, que ésta no es recibida pasivamente por el niño, sino que es asimilada de una manera original. Además, si es así, es evidente que preexistía anteriormente a esta enseñanza una tendencia espontánea al arti-

---

[2] Véase el libro del *Génesis* (I, 14-18).

ficialismo, tendencia que sólo explica que la enseñanza haya sido igualmente deformada. He aquí un buen ejemplo de creencia artificialista provocada por la enseñanza religiosa, pero en la cual el niño ha puesto su parte hasta el punto de alterar gravemente lo que le había sido inculcado:

GAVA (8; 6). El sol está vivo porque "*vuelve*". "—¿Sabe cuándo hace buen tiempo? —*Sí, porque puede ver.* —¿Tiene ojos? —*¡Oh, seguramente! Los días que cuando se levanta y ve que hace mal tiempo, entonces él va donde hace buen tiempo.* —¿Sabe que se llama sol? —*Sí, sabe que se le quiere mucho. Es muy gentil de hacernos tener calor.* —¿Sabe su nombre? —*No lo sé. A veces nos oye hablar y nos oye decir nombres; después sabe* [su nombre]." Todo esto parece una pura fábula; pero, como vamos a ver, Gava confunde casi el sol y el Buen Dios. "—¿Cuando tu papá era pequeño había ya sol? —*Sí, porque el sol ha nacido antes que las gentes, para que las gentes pudiesen vivir.* —¿Cómo ha empezado? —*Es el cielo que se ha formado. Es un Señor que ha muerto, y después ha subido al cielo. Es lo que se llama la escuela del domingo del Buen Dios.* —¿De dónde venía este Señor? —*De dentro de la tierra.* —¿De dónde venía? —*Yo no sé cómo ha podido formarse.* —¿Cómo se ha hecho el sol? —*El Señor ha sido muy rojo, después ha hecho la claridad. Porque por la mañana, aun cuando no hay todavía sol, hay, sin embargo, luz.*" En otros términos dicho: el Señor (Jesucristo) ha inflamado el cielo y esta luz ha hecho el sol. Gava piensa sin duda aquí en la aureola de Cristo: nos ha hablado después de una imagen en la cual el Buen Dios estaba como un sol, ¡pero con brazos y piernas! "—¿Qué es el sol? —*Una gruesa bola roja.* —¿De qué? —*De nubes... no lo sé.* —¿Ha comenzado hace mucho tiempo? —*Desde que ha habido gentes.* —¿Antes no? —*No, porque no tendría nada que alumbrar.* —¿Ha comenzado al mismo tiempo que las gentes o después? —*Primero que* [o desde que] *hubo niños pequeños.* —¿Por qué? —*Para que los niños tuvieran aire.* —¿Si se habla al sol nos oye? —*Sí, cuando se le ruega.* —¿Tú le ruegas? —*Sí.* —¿Quién te ha enseñado a rogar al sol? —*En la escuela del domingo se me ha dicho que era necesario siempre rogar al sol.*"

Este caso notable nos ilustra sobre los tres hechos siguientes:

KUF (10; 1) nos dice que el sol avanza porque algo le empuja. "—¿Está en él o fuera de él ese algo? —*Está en él.* —¿Quién es? —*Es el Buen Dios.*"

Una de nosotras recuerda con claridad haber asociado durante años el sol y el Buen Dios, ya porque Dios habitase en o detrás del sol, ya porque ambos fuesen concebidos como participantes el uno del otro. Siempre que hacía su oración de la tarde pensaba en el sol y pensaba particularmente en el espacio comprendido entre dos cimas de los Alpes berneses, cimas que veía desde su cuarto y entre las cuales el sol se levantaba en invierno.

Otro de nosotros se acuerda de un paseo que hizo con su padre y du-

rante el cual los dos miraban al sol ponerse. Su padre dijo algo acerca de que el sol nos hacía vivir. El niño tuvo como una revelación repentina de que el sol tenía algo que ver con Dios. Dedujo sobre todo que si su padre no iba a la Iglesia era evidentemente porque adoraba al sol o estaba unido al sol por algún lazo más fuerte que con Dios.

Tales hechos son bastante instructivos. Nos muestran primero hasta qué punto la enseñanza adulta puede ser deformada por una asimilación original del niño. Pero nos muestran sobre todo cuáles son las leyes de esta asimilación. Encontramos, en efecto, tres tendencias en la raíz de estas deformaciones y tres tendencias complementarias las unas de las otras. La primera es la tendencia a considerar los astros como participando de los hombres o de las intenciones de los hombres. Participaciones de intenciones o participaciones dinámicas, primero: Gava considera el origen del sol como ligado a la obligación de alumbrar a las gentes o de dar aire a los niños pequeños y uno de nosotros considera el sol unido a su padre por lazos estrechos (¿sumisión, mandato, protección?). Después, participaciones sustanciales: los tres niños citados consideran el sol como más o menos idéntico al Buen Dios, pero diferenciándolos a la manera del sordomudo de James, que identificaba la luna con su propia madre (cap. III, § 15). Ahora bien: estas participaciones se prolongan inmediatamente en mitos artificialistas: Gava concibe el sol como saliendo de la aureola de Cristo. Por último, estas participaciones se prolongan en animismo: el sol está vivo, es consciente e intencionado. En una palabra, la enseñanza religiosa no la recibe pasivamente el niño, sino que es deformada y asimilada conforme a tres tendencias que tienen existencia anterior a estas enseñanzas. Estas tendencias son precisamente la tendencia a crear participaciones, la tendencia artificialista y la tendencia animista, de las que las investigaciones precedentes nos han mostrado la importancia en la mentalidad del niño.

Terminaremos, pues, nuestro análisis de la primera etapa diciendo que el artificialismo integral manifiesta ser espontáneo en sus raíces, pudiendo, en ciertos casos, ser influenciado, en cuanto al detalle de las representaciones, por la enseñanza recibida. Pero en ambos casos este artificialismo no se opone en nada al animismo.

§ 3. **Segunda y tercera etapas: los astros tienen un origen parcial, después enteramente natural.** La mejor prueba del carácter espontáneo de las representaciones artificialistas del niño es su continuidad, y el carácter insensible de su

desaparición. Los niños de diez-once años llegan por sí mismos a la idea de que los astros tienen un origen natural, y entre esta tercera etapa y la primera existen todos los casos intermedios.

De estos casos intermedios haremos el dominio propio de la segunda etapa: a ésta pertenecen los niños que atribuyen a los astros un origen medio artificial medio natural. En la mayor parte de los casos (es decir, en los espontáneos) los astros están considerados como constituidos por un proceso natural, pero procediendo de sustancias de origen artificial: así, los astros han sido hechos ellos solos de las nubes, pero las nubes a su vez lo han sido del humo de las chimeneas y de los hornos de las casas. En otros casos más o menos influidos por la enseñanza adulta los astros se conciben como fuego salido de los volcanes o de las minas, etc., tomando el hombre, además, alguna parte en esta formación.

Comenzamos por estas últimas explicaciones, las menos interesantes por lo demás, puesto que la enseñanza adulta juega en su formación un papel por lo menos indirecto:

FONT (6; 9). El sol es consciente. Es de fuego, viene "*de la montaña.* —¿De dónde? —*De las minas.* —¿Qué es eso? —*Los señores van a buscar carbón en la tierra*". En cuanto a la luna, "*es el sol quien la ha hecho.* —¿Cómo? —*Con fuego de la montaña.* —¿De dónde sale la luna? —*De la montaña.* —¿Qué había en la montaña —*El sol.* —¿De dónde venía este sol? —*De la montaña.* —¿Cómo había comenzado? —*Con fuego.* —¿Y este fuego cómo había comenzado? —*Con cerillas.* —¿Y la montaña? —*Con la tierra... Son las gentes quienes la hacen*". Font ilustra su explicación con un dibujo representando una mitad de la luna saliendo de la montaña.

MARSAL (débil mental). "*He pensado que el sol salía quizá de los volcanes.*" Estos se han puesto en erupción y esto ha producido "*una bola de fuego*". Pero la originalidad de Marsal está en creer que para lanzar el sol en el aire ha sido necesaria la intervención de los hombres: han sido "los antepasados" quienes han lanzado el sol en el aire "*como una pelota*".

El mecanismo de estas explicaciones es muy claro. El niño parte de dos hechos de observación: los astros salen de detrás de las montañas y los astros son de fuego. ¿Cómo hacer la síntesis y hacer salir del fuego las montañas? Por poco instruido que esté el niño piensa entonces ya en las minas de carbón, ya en los volcanes. A esto se añade (y por ello nuestros ejemplos pertenecen a la segunda etapa y no a la tercera) la idea de que los hombres han jugado un papel necesario en esta génesis de los astros: los hombres son los que han construido las minas y los que han lanzado el sol al aire.

He aquí ejemplos del tipo de respuestas más corriente y al mismo tiempo más interesante, porque el influjo de las cosas sabidas no se hace notar:

GIAMB (8; 6) pertenece a la primera etapa en lo que respecta a las estrellas, pero es ya de la segunda en lo que concierne al sol y la luna. "—¿Cómo ha comenzado el sol? —*Ha sido una gran nube quien lo ha hecho.* —¿De dónde venía esa nube? —*Del humo.* —¿Y este humo? —*De las cosas.* —¿Cómo esta nube ha hecho el sol? —*Ellas* [las nubes] *se han pegado las unas a las otras hasta que se han hecho redondas.* —¿Es que ahora las nubes hacen el sol? —*No, porque ya hay uno.* —¿Cómo las nubes han hecho al sol brillante? —*Es una luz quien hace brillar.* —¿Qué luz? —*Una gran luz. Hay alguien en el cielo que la enciende.* [Véase cómo Giamb invoca un mito artificialista desde el momento que no sabe qué responder. La continuación nos muestra que Giamb está en el punto justo de reemplazar este mito por la explicación siguiente, según la cual el humo puede inflamarse para hacer brillar el sol.] —¿De qué es el sol? —*De piedra:* —¿Y las nubes? —*También.* —¿Por qué esa piedra no cae? —*No, es el humo de las cosas.* —¿El sol es a la vez piedra y humo? —*No, nada más que humo.* [Se saca la impresión de que Giamb yuxtapone las dos explicaciones: una, que está a punto de abandonar, y según la cual el sol es una piedra que alguien ha encendido, y otra, que seguramente va a adoptar definitivamente, según la cual el sol es una nube de humo inflamado.] —¿Cómo las nubes hacen el sol brillante? —*Es el humo quien le hace brillar, porque hay fuego en el humo.*" El sol es consciente y nos sigue intencionalmente (véase el caso de Giamb, capítulo VII, § 11). Un momento después. "—¿Cómo es la luna? —*Amarilla.* —¿De qué es? —*De nube.* —¿De dónde viene esa nube? —*Del humo, ya que es amarilla.* —¿De dónde viene este humo? —*De la calefacción. A veces, cuando hace frío, el humo se hace amarillo.* [Esto es exacto: el humo de las casas, en invierno, toma un tinte amarillo verdoso.] —¿Cómo el humo hace la luna? —*La chimenea echa humos, a veces amarillos, a veces blancos.*

GAVA (8; 6), que pertenece a la primera etapa en lo que concierne al sol, es de la segunda por su explicación de las fases de la luna. "—*Es el aire quien la ha formado.* —¿Cómo se ha hecho eso? —*Son quizá las nubes que han podido fundirse y después eso se ha hecho grande y redondo.*" Como vemos, el aire y las nubes son casi idénticas para Gava. Un momento después. "—¿De qué es la luna? —*Es quizá de nubes. Las nubes eran pequeñas, después se han juntado y han formado una bola.* —¿Hace tiempo que hay luna? —*Desde que la vida ha comenzado.* [Véase Roy, § 1.] —¿Cómo ha comenzado la luna? —*En primer lugar ha sido muy pequeña, después ha crecido: otras nubes han venido.* —¿De dónde venían? —*Del vapor que sube al cielo cuando se hace cocer las cosas* [= la comida] —¿La luna está viva? —*Es preciso creerlo, puesto que viene* [= vuelve] *todas las tardes.*"

BRUL (8; 6). "—¿De qué es el sol? —*De nubes.* —¿Cómo ha comenzado? —*Ha comenzado por hacer una bola.* —¿De dónde venía esta bola?

—*De las nubes.* —¿De qué son las nubes? —*De humo.* —¿De dónde viene este humo? —*De las casas.*"

LUG (12; 3). "—¿Cómo ha comenzado el sol? —*Es fuego.* —¿Qué fuego? —*El fuego que está en el horno.* —¿Qué hay en el horno? —*Humo.* —¿Cómo es eso? —*El humo sube y después de eso ha comenzado. Se ha hecho fuego.* —¿Por qué se ha hecho fuego? —*Es que hacía calor.*" Un momento después. "—¿Estás seguro de todo eso? —*No estoy seguro.* —¿Cómo se ha hecho el sol? —*Una gran bola de fuego.* —¿Cómo ha comenzado? —[Reflexiona largamente]. *Por el humo.* —¿El humo de dónde? —*De las casas.*" La misma explicación da de la luna.

Tales explicaciones tienen un vivo interés a causa de su carácter espontáneo. Parten de un hecho de observación muy justo: de que la luna, de día, cuando está blanca y sembrada de pequeñas manchas de sombra, se parece a una nube pequeña. El parecido es sobre todo llamativo cuando no se ve más que una media luna, es decir, cuando a los ojos del niño la luna está en camino de "formarse". He aquí por qué los niños de esta etapa (ocho-nueve años término medio) admiten que las nubes salen del humo, origen bien claro para ellos de los astros.

En cuanto a las estrellas, los niños de esta etapa las explican de la misma manera, o bien las conciben como saliendo de la luna o del sol, al modo de los niños de la tercera etapa.

Entre la segunda y la tercera etapa la continuidad es completa: baste suprimir de las explicaciones que preceden la idea de que las nubes han salido de las casas para obtener una explicación enteramente natural del origen de los astros, es decir, una explicación de la tercera etapa. Es lo que encontramos, como término medio, a partir de los nueve-once años; a veces antes. He aquí algunos ejemplos típicos: los astros han salido de las nubes y las mismas nubes son aire comprimido o vapor de agua.

NOT (10; 0). "—¿De qué es el sol? —*De llamas.* —¿De dónde vienen esas llamas? —*Del sol.* —¿Cómo han comenzado? ¿Hay algo que las ha hecho? —*Se han hecho ellas solas.* —¿Cómo? —*Porque hace calor.* —¿Cómo ha comenzado eso? —*El* [= sol] *se ha hecho de llamas, de fuego.* —¿Cómo? —*Porque hacía calor.* —¿Dónde? —*En los cielos.* —¿Por qué hacía calor? —*Era el aire.*" El sol es, pues, el producto de una incandescencia del aire. La luna igualmente es de aire.

RE (8; 6). "—¿Cómo ha comenzado el sol? —*Eso venía.* —¿Cómo? —*Porque eso se movía.* —¿De dónde venía? —*Del Jura.* —¿De qué es el sol? —*Tiene muchas nubes pequeñas.* —¿Cómo son las nubes? —*Están apretadas.* —¿De dónde venían esas nubes cuando el sol ha comenzado? —*Del cielo.* —¿De qué son las nubes? —*Cuando hay muchas cosas rojas* [= las pequeñas nubes rojas a la puesta del sol]. —¿Dónde? —*Sobre el Jura.*" Re pretende haber visto esas nubes por la tarde. Así sucede, en

efecto, sobre el Jura cuando se las observa desde Ginebra. En cuanto a la luna, "¿cómo ha comenzado?—*Un círculo.* —¿Un círculo de qué? —*De pequeñas nubes rojas.* —¿De dónde venían las nubes? —*Del Jura.* —¿Y antes? —*De la montaña.*" Para Re las nubes no tienen nada que ver con el humo.

Se hacen solas en el cielo, el cual es, por otra parte, "*de nubes azules*". Los astros son seres vivos y conscientes, a pesar de este proceso de formación enteramente natural.

CHAL (9; 5). "—¿Cómo ha comenzado el sol? —[Reflexiona]. —*Primero era pequeño y entonces se ha hecho grande.* —¿De dónde venía ese sol pequeño? —*Deben ser las nubes quienes lo han formado.* —¿De qué es el sol? —*De aire.*" En cuanto a las nubes también vienen del aire.

AUD (9; 8). "—¿De qué es el sol? —*De nubes.* —¿Cómo ha comenzado el sol? —*Para comenzar era una bola, y después la bola se ha iluminado.*" En cuanto a las nubes, que han dado nacimiento al sol, vienen del cielo; el sol es, pues, "*nube del cielo*".

ANT (8; 6). "—¿Cómo ha comenzado la luna? —*Es que las estrellas se han reconcentrado y eso ha hecho la luna.* —¿De dónde vienen las estrellas? —*Son llamas que ya estaban al comienzo.*"

GERN (11; 0). "—*El sol y la luna son la misma cosa. Cuando él* [el sol] *se acuesta va a formar la luna que aparece por la noche.*" Gern piensa que la luna es más grande que el sol: "*El sol cuando se va a acostar, yo he visto que se hacía mucho más grueso* [para cambiarse en luna]. Preguntamos a Gern si no había visto nunca el sol y la luna al mismo tiempo, de día. El responde que sí, pero que es una ilusión: lo que parece ser la luna es una forma blanca, que no es más que "un '*reflejo*' del sol sobre el cielo." En cuanto al origen del sol, Gern nos dice: "*La luna* [= el sol] *son relámpagos que se han amontonado, que han formado la luna. Según los meses es más grande, más pequeña, partida. Eso debe ser del fuego.*"

Todos estos casos dan muestra de un notable esfuerzo para explicar los astros por la condensación del aire o de las nubes, y por la inflamación espontánea de estos cuerpos condensados. Por lo demás, en todas estas cosas iguales se ve la analogía de estas representaciones con las teorías de los pensadores presocráticos.

Los casos precedentes parecen no referirse más que a conocimientos enteramente adquiridos por el niño. Por el contrario, los casos siguientes utilizan conocimientos debidos al contacto con los adultos: Mart y Schm han aprendido que la electricidad era una "corriente" y que había electricidad en las nubes; Jean, Ant, etc., que había fuego en la tierra y que este fuego se escapa por los volcanes, etc. Estos niños sacan de estos conocimientos explicaciones de origen de los astros. Estas explicaciones son, pues, parcial e indirectamente influidas por los adultos. Sin embargo, vale la pena citarlas, porque contienen un elemento de

reflexión original que está a la misma altura que las explicaciones por la condensación del aire o de las nubes.

MART (9; 5). "—¿Cómo ha comenzado el sol? —*No lo sé. No se puede saber.* —Es verdad, tienes razón; pero se puede adivinar. ¿Ha sido así siempre el sol? —*No; es la electricidad quien ha aumentado más cada día.* —¿De dónde viene esa electricidad? —*Desde bajo tierra. Del agua.* —¿Qué es la electricidad? —*Es la corriente.* —La corriente del agua, ¿puede hacer electricidad? —*Sí.* —¿De qué es la corriente? —*De vapor* [el vapor, la electricidad y la corriente parecen no formar más que una cosa]. ¿Cómo la electricidad ha hecho el sol? —*Es la corriente que se ha escapado.* —¿Cómo ha crecido? —*Es el aire que la ha inflado.*" "*Ella* [la electricidad] *ha sido inflada por el aire.*"

SCHM (8; 8). "—¿Cómo ha comenzado el sol? —*Con fuego. Es una bola de fuego; después eso alumbra.* —¿De dónde viene ese fuego? —*De las nubes.* —¿Cómo? —*Es la electricidad de las nubes.* —¿Tú crees que hay alguien que haya hecho el sol? —*No; ha venido él solo.*" El sol es viviente y consciente.

Vemos cómo estos casos, dejando aparte el vocabulario, son vecinos de los precedentes: para Mart, el sol es aire inflamado, y para Schm es una nube incandescente. He aquí ahora dos niños que consideran al sol como salido de los volcanes o de la tierra:

JEAN (8; 6). "—¿Cómo ha comenzado el sol? —*Por una bola de fuego.* —¿De dónde venía? —*De la tierra.* —¿Cómo? —*Se ha evaporado.* —¿De dónde salía? —*De la tierra* [= del suelo]."

ANT (8; 6). "—*Ha salido de la tierra* [el sol]. —¿Cómo? —*Es una llama que ha salido de la tierra, y eso ha hecho el sol.* —¿Hay llamas en la tierra? —*Sí.* —¿Dónde? —*En los volcanes.*

Hay aquí una referencia a conocimientos recibidos, pero la utilización es original y muestra, por lo menos, la tendencia de los niños de esta etapa a explicar el origen de los astros por un proceso enteramente natural.

Pasemos ahora a las explicaciones relativas al origen de las estrellas. Los niños de esta tercera etapa aplican naturalmente a las estrellas el mismo cuidado de explicación natural. Las estrellas llegan a ser, desde luego, emanaciones de la luna, de los relámpagos, etc.

TACC (9; 7). "—¿Qué son las estrellas? —*Es fuego.* —¿Cómo es eso? —*Son pequeñas chispas que se han juntado y han hecho la estrella.*" Así, pues, estas chispas vienen de un fuego en el cielo, y este fuego "*ha venido solo*".

DEB (9; 0). "—¿Qué son las estrellas? —*Un pequeño relámpago.* —¿Y

los relámpagos? —*Cuando hay rayo.* —¿Qué es lo que hace los relámpagos? —*Cuando dos nubes se encuentran.*"

STOECK (11; 0). "—¿Cómo han comenzado las estrellas? —*Por el sol.*"

MARC (9; 5). "—¿De dónde han venido las estrellas? —*Desde el sol.*"

Por otra parte, es obvio que los mismos niños no son necesariamente de la tercera etapa, por lo que respecta a las estrellas, el sol o la luna. La explicación natural de las estrellas aparece, en general, aun en la primera.

Por lo demás, cuanto más avanzados están los niños, formulan menos fácilmente una hipótesis sobre el origen de los astros. No es lo mismo para los pequeños, para quienes todo es sencillo. Hacia los once-doce años el niño responde con frecuencia: "No se puede saber", "No tengo idea", etc. El artificialismo, aun llegado a inmanente, como es el caso en esta tercera etapa, en que la actividad fabricadora se le retira al hombre para atribuirla a la propia Naturaleza, conduce de este modo a una crisis: un gnosticismo provisional sucede a las cosmogonías demasiado audaces.

Observemos que la suerte del animismo queda ligada hasta el fin a la del artificialismo. Los niños de esta tercera etapa son muy interesantes en este punto de vista. Casi la mitad de ellos no son animistas del todo, mientras que las tres cuartas partes de los niños de la segunda etapa lo eran todavía. La explicación natural ha matado la creencia en la conciencia de los astros. En cuanto a la otra mitad de los niños, permanece animista, pero de un animismo en cierto modo inmanente. Los astros no se ocupan más de nosotros, no nos siguen ya, etc., pero quedan conscientes de su propia marcha. Por último, en ciertos casos se ve la desaparición del animismo, unido explícitamente al artificialismo:

BOUCH (11; 10), por ejemplo, es un niño escéptico, que se queja de haber sido engañado por sus mayores. "*Se me ha engañado*", dice sin cesar. Así, no adelanta nada más que con circunspección. Le preguntamos si el sol sabe que avanza. "*Si existe un Buen Dios,* responde Bouch, *él* [el sol] *lo sabe* [que avanza]. *Si no hay, no lo sabe.*"

Esta respuesta es muy curiosa, y muestra bastante bien que la conciencia atribuida a las cosas va unida a la creencia por un orden general del mundo: si Dios manda en las cosas, las cosas son conscientes: si no, ellas obran automáticamente.

§ 4. **Los cuartos de la luna.** Conviene estudiar aparte el problema de los cuartos de la luna, que sólo hemos tratado ligeramente, a propósito del nacimiento de los astros. Nos servirá, además, de contraprueba, mostrándonos si las explicaciones de los niños siguen. con la edad, el mismo orden de sucesión que precedentemente. No hay ninguna razón para que no sea necesariamente así, por lo que podemos considerar este nuevo problema como parcialmente independiente del precedente, es decir, como constituyendo una legítima contraprueba.

En efecto, volvemos a encontrar tres etapas análogas a las precedentes: artificialismo integral, artificialismo mitigado y explicación natural.

Durante la primera etapa, los cuartos de la luna están considerados, ya como lunas que nacen, ya como lunas que los hombres han cortado. Son dos formas del artificialismo integral.

Recordemos primero los casos de ROY (6; 0), de GAUD (6; 6) y de PURR (8; 8) (véase §§ 1 y 2), que consideran los cuartos de la luna como lunas que "comienzan", es decir, que acaban de ser fabricadas y que crecen a la manera de los bebés. Inútil volver a tratar de ello aquí.

En cuanto a la creencia según la cual los cuartos son lunas cortadas por los hombres, he aquí tres ejemplos:

FRAN (9; 0). "—¿Cómo es la luna? —*Toda redonda.* —¿Siempre? —*No; a veces es la mitad.* —¿Por qué la mitad? —*Porque a veces se la corta.* —¿Quién la corta? —*Los señores.* —¿Puede volver a ser redonda la luna? —*No. Después van a buscar otras lunas que eran la mitad, y después hacen la luna entera.*

BUL (7; 6). "*Son los señores quienes las han cortado para hacer la mitad de la luna.*"

DOU (5; 0): "*Se la debe cortar en dos*".

En cuanto a la segunda etapa, da muestras de una mezcla de artificialismo y de explicación natural:

HUB (6; 6). "—¿La luna es siempre redonda? —*No.* —¿Cómo es? —*En cuarto creciente. Está muy gastada.* —¿Por qué? —*Porque ha alumbrado.* —¿Cómo se ha vuelto redonda? —*Porque se la ha rehecho.* —¿Cómo? —*Con el cielo.*"

CAUD (9; 4). "—¿Te ve la luna? —*Sí, los días que es redonda. A veces no hay más que el cuarto o la mitad.* —¿Por qué? —*Es el Buen Dios quien la ha hecho hacer redonda, o en la mitad, para marcar los días.* [Véase cómo el niño ha deformado una explicación que ha sido dada evidentemente de otra manera.] —¿Se la corta? —*No; es que ella se hace redonda, y poco después la mitad.*"

En los dos casos se ve la unión, de ningún modo contradictoria para el niño, de un proceso natural de usura o de seccionamiento y de una orden o de una fabricación de orden humano. La tercera

etapa elimina este segundo factor para dar al fenómeno una explicación enteramente natural. Esta explicación puede presentarse bajo dos formas que caracterizan dos subetapas sucesivas. Lo primero, la luna puede ser concebida como seccionándose ella misma o estando cortada por el viento, gracias a un dinamismo en el cual se combinan un artificialismo y un animismo hechos enteramente inmanentes:

MART (9; 5). "—¿Por qué la luna tiene cuartos? —*No hay más que la mitad. Es el viento quien la ha partido.* —¿Por qué? —*Yo no lo sé.* —¿Dónde está la otra mitad? —*Caída sobre la tierra.* —¿Se la puede ver? —*No, eso da la lluvia.* (Siendo la luna una nube, su transformación en lluvia no es un misterio.) —¿Es la misma luna la que se hace redonda o es otra? —*Sí* [la misma]. *Ella se hace más gorda.* —¿Cómo? —*Es el viento quien la hace engordar.*"

ACK (8; 7). "—Algunas veces hay luna llena y a veces hay cuartos. ¿Cómo se hace eso? —*Eso se parte solo.* —¿Y el resto de la luna? —*Está escondido por las nubes.* —¿Y cuando no hay nubes? —*En el cielo, hacia el Buen Dios.* —¿Por qué se parte? —*Porque quiere hacer mal tiempo y la luna llena quiere que haga buen tiempo.*"

RE (8; 0). "—¿Cómo se producen los cuartos de luna? —*No hay nada más que un pequeño extremo.* —¿Dónde está el resto? —*Sobre el Jura.* —¿Cómo se hace eso? —*Se ha roto.* —¿Cómo? —*Se ha deshecho.* —¿Se ha deshecho ella sola o ha sido alguien quien lo ha hecho? —*Completamente sola.* —¿Cómo crece después? —*Ella se vuelve a juntar.* —¿Cómo? —*Ella va hacia el otro pedazo.* —¿Ella lo sabe que va hacia el otro pedazo? —*Sí.* —¿Por qué no está siempre redonda? —*Porque ella se hace pequeña.* —¿Por qué? —*Porque hace frío.* —¿Por qué? —*Porque después llueve.*

NOY (10; 0). "—*Hay una mitad que va de un lado y otra del otro.* —¿Por qué? —*Para indicar el tiempo que hará.* —¿Cómo se hace eso? —*Porque hace más calor. Eso quiere decir que hará mal tiempo o buen tiempo.*" Luego la luna obra a veces sola y otras conscientemente.

Estos casos son interesantes desde distintos puntos de vista. No hay que decir que están influidos por conceptos de adultos principalmente en la medida en que el niño sabe que las fases de la luna son signos del tiempo que hará. Pero estos conceptos de adultos han sido asimilados de una manera original. Desde este punto de vista, hay que notar dos reacciones curiosas. Es la primera la confusión del signo y de la causa; la luna produce el tiempo anunciándole y porque le anuncia.

Es en seguida el dinamismo finalista que el niño presta a la luna. La luna, el viento, el cielo, las nubes están movidos cada uno por una fuerza interna tendiendo hacia un fin. Y cuando obran los unos sobre los otros es a la manera de una colaboración inteligente, y no de un sistema mecánico.

El segundo tipo de explicación de los cuartos que se encuentra durante la tercera etapa es más positivo. El fenómeno de los cuartos resulta ya de un movimiento de rotación de la luna, que da la ilusión de un seccionamiento, ya de una obstrucción debida a una nube. La luna cesa, pues, de partirse.

LUG (12; 3). "—¿Cómo es la luna? —*Redonda.* —¿Siempre? —*No.* —¿Cómo es eso? —*Está cortada por medio. Por la tarde es redonda y por el día está cortada por medio.* —¿Por qué? —*Porque es de día.* —¿Dónde está la otra mitad? —*Se ha marchado.* —¿Adónde? —*A otro país, donde es de noche.* —¿Cómo es eso? —*Es preciso que vaya a otro país.* —¿Cómo hace? —*Una mitad se va a otro país.* —¿Cómo? —*Se va cuando es de día aquí.* —¿Ella se corta? —*No.* —¿Qué es lo que pasa? —*Ella alumbra otros países cuando es noche* [allá lejos], *y cuando es día, aquí.* —¿Está siempre entera? —*Sí.* —¿Nunca en la mitad? —*Sí, de día, porque ella da vuelta* [!]. —¿Por qué no se la ve redonda de día? —*Porque no se la ve de cara* [Lug quiere decir de "perfil"]. —¿Qué quiere decir eso? —*En la noche ella brilla; de día se vuelve e ilumina otro país.* —¿La luna es redonda como una bola? —*No, como una torta.*" Vemos que Lug, después de haber vacilado en admitir la hipótesis según la cual la luna se divide, viene a esta explicación notable, y que parece muy espontánea, de que la luna es una torta que cambia de forma según la manera como está orientada.

SCHM (8; 8). "—¿Qué es lo que hay de curioso algunas veces en la luna? —*Que es redonda y después llega* [llega a su] *a cuarto creciente.* —¿Cómo es eso? —*Cuando llega a ser grande, hace frío.* —¿Dónde está la otra parte? —*No se la ve. Está tapada por las nubes, pero está siempre.* —¿Y cuando no hay nubes? —*Pero, sin embargo, hay.* —¿Cómo llega a ser grande la luna? —*Las nubes se marchan.* —¿Saben cuándo es preciso marchar? —*La otra parte* [de la luna] *alumbra, después traspasa nubes.*"

CARP (8; 7). "—*Son las nubes quienes la tapan.* —¿Y la otra mitad? —*Detrás de las nubes.* —¿Está cortada? —*No, detrás de las nubes.*"

No sabemos si estos últimos casos (de los que hemos encontrado numerosos ejemplos) son espontáneos o no. Parecen manifestar en parte espontaneidad. En cuanto al caso de Lug, se puede comparar con los ejemplos que hemos visto en el capítulo VIII, § 2: la luna nos sigue por todas partes, no moviéndose; da vueltas, y sus rayos nos siguen, etc. (casos de Sart, Lug y Brul).

En conclusión, podemos admitir que las explicaciones de los cuartos de la luna confirman el esquema que nos habíamos dado, a propósito de las explicaciones acerca del origen de los astros. El artificialismo integral, nacido de las participaciones primitivas, cede el paso ante un artificialismo mitigado, y éste es reemplazado finalmente por explicaciones naturales, primero dinámicas y finalistas (artificialismo inmanente) y después cada vez más mecánicas.

CAPITULO IX

LA METEOROLOGIA Y EL ORIGEN DE LAS AGUAS

Es obvio que, para el niño, lo mismo que para el primitivo, la astronomía no se distingue en nada de la meteorología. Los astros están en el mismo plano que las nubes, los relámpagos y el viento. Conviene, por tanto, proseguir nuestra investigación por el estudio de las explicaciones relativas al origen de los otros cuerpos celestes, y añadir a ellos el análisis de las explicaciones del origen de las aguas.

Por lo que concierne a los astros, un gran número de preguntas espontáneas de los niños nos muestran que los problemas que vamos a plantear a nuestros alumnos no son extraños a los intereses propios del niño. He aquí las pruebas:

Empleamos las preguntas coleccionadas por STANLEY HALL [1].

A los 5; 0: "*¿Por qué cae la lluvia? ¿De dónde viene?*" A los 6; 0: "*¿Qué es la niebla? ¿Qué es lo que la produce?*" A los 7; 0: "*¿De dónde viene la nieve? ¿Qué es lo que produce los truenos y los relámpagos? ¿Qué es el trueno? ¿Para qué sirve? ¿Quién hace tronar?*", etc. A los 8; 0: "*¿Qué es lo que produce la nieve?*" A los 11; 0, y al hablar de un río: "*Yo me pregunto por qué lleva tanta agua, porque no ha llovido mucho.*"

De los materiales reunidos por KLINGEBIEL (próximos a publicarse), entresacamos, a los 3; 7: "*Di, mamá: ¿es el Buen Dios quien abre el grifo del cielo para que el agua pase a través de las planchas agujereadas que forman el cielo?*" A los 3; 8: "*Di, mamá: ¿es el Buen Dios el que ha hecho el mar de X y también el de Z? ¿Tiene, entonces, una gran regadera?*"

---

[1] *Pedog. Semin.*, 1903 (X).

En las preguntas de Del (*L. P.*, cap. V), a los 6; 6: "*¿Por qué* [el lago no llega hasta Berna]?" "*¿Por qué no hay una fuente en nuestro jardín?*" (pág. 226). "*¿Cómo se construye una* [fuente]?" "*¿Es necesario una pala para hacer una fuente?*" "*Pero ¿cómo se forma la lluvia en el cielo? ¿Hay canalones o torrentes que corren?*" (pág. 264). "*¿Por qué* [el rayo se produce solo]? *¿Es verdad* [que se hace solo]? *Pero ¿es que hay en el cielo todo lo necesario para hacer el fuego?*" "*¿Por qué se ve mejor el relámpago por la noche?*" (pág. 228). *¿Qué es lo que hace ir tan de prisa al Ródano?* (pág. 264), etc., etc. *

Además, el sordomudo de James, d'Estrella, ya citado en el capítulo VII (§ 10) y cap. VIII (introducción) nos confía varios recuerdos interesantes:

"*Cuando había nubes, él* [el mismo d'Estrella] *suponía que procedían de la gran pipa de Dios* [d'Estrella llama Dios al "hombre fuerte y muy escondido... detrás de las colinas", que hace brillar el sol en el aire todas las mañanas; véase cap. VIII, introducción]. *¿Por qué? Porque él había comprobado con frecuencia y con una admiración infantil cómo subía en volutas el humo de las pipas y de los cigarros. Las formas fantásticas de las nubes, flotando en el aire, le infundían gran respeto. ¡Qué pulmones tan potentes tenía Dios! Cuando había niebla, el niño suponía que era su soplo en la mañana fría. ¿Por qué? Porque en este mismo tiempo había observado con frecuencia su propio aliento. Cuando llovía no dudaba que Dios había tomado una gran bocanada de agua y que la escupía de su inmensa boca, bajo la forma de un aguacero. ¿Por qué? Porque él había observado en distintas ocasiones la habilidad con que los chinos* [en San Francisco] *rociaban así el lino para blanquearle.*"

Estas identificaciones de las nubes con el humo, y de las nieblas o de la lluvia con el aliento o la saliva, pueden parecer extrañas. Veremos, sin embargo, muchos ejemplos.

El examen de estas preguntas o de estos recuerdos basta para hacernos presentes que vamos a encontrar, a propósito de la meteorología y de las aguas, las mismas explicaciones que a propósito de los astros. Las preguntas de los niños pequeños o los recuerdos del sordomudo son claramente artificiosos. Preguntar "quién ha hecho" o "para qué sirve" es, en efecto, prejuzgar la respuesta por la pregunta misma. Por el contrario, cuando los niños son mayores ya las preguntas indican que el niño busca una explicación física. Tenemos que esperar, pues, a encontrarnos también con el mismo proceso de evolución que en las explicaciones relativas a los astros: el paso del artificialismo integral a las explicaciones más y más positivas.

Excluimos de este capítulo un cierto número de preguntas, de

---

* Klingebiel. *Passim.*

que volveremos a ocuparnos con motivo de nuestro estudio de la dinámica infantil (véase *C. P.*), porque tocan de más cerca a la causa del movimiento que al origen de los cuerpos. Por ejemplo, la cuestión de las olas, la del movimiento de los ríos, el movimiento de las nubes, etc. Y, sobre todo, la gran cuestión del origen del viento y del aire, cuestión inseparable del estudio del movimiento, a la cual preferimos dedicar un capítulo especial (*C. P.* capítulos I-II).

§ 1. La bóveda del cielo. Las preguntas acerca de la bóveda celeste, de la noche y de las nubes, constituyen un todo que no se puede disociar sin artificio. Nos vemos forzados, sin embargo, a comenzar por el análisis de uno de estos tres términos, por miedo a oscurecer demasiado lo expuesto. Además, en la serie continua de las explicaciones que van del artificialismo integral a la explicación natural, no se puede tampoco, sin arbitrariedad, distinguir las tres etapas que hemos descrito referentes al origen de los astros. Creemos, sin embargo, útil el mantener este esquema, pues los puntos de referencia son tan indispensables como arbitrarios. En psicología, como en zoología y en botánica, los géneros y las especies son necesarios, pero dependen tanto de la libre elección del clasificador, como de los datos a clasificar.

Para los pequeños (dos a seis años) el cielo está situado aproximadamente a la altura de los tejados o de las montañas. "*¿Esto llega al cielo?*", pregunta Del, con motivo de un cohete (*L. P.*; página 272). Además, constituye una bóveda que llega al horizonte [2]. Así, An, a los tres años ve una vaca a los lejos, en un prado, y pregunta: "*¿No está allá abajo, cerca del sol?*" En estas condiciones, es natural que el cielo le haga al niño el efecto de un techo o de una bóveda sólida, y que sea por esto mismo concebido como fabricado por los hombres o por Dios.

He aquí ejemplos de esta primera etapa durante la cual existe un artificialismo integral:

GAL (5; 0). El cielo es "*de piedra*". No es plano, sino "*redondo*". Lo ha hecho el Buen Dios.

GAUD (6; 8). "*—Lo ha hecho el Buen Dios.* —¿De qué? *—De tierra.*" Es azul porque el Buen Dios lo "*ha hecho azul*".

ACK (8; 7). El Buen Dios lo ha hecho. "*Ha cogido tierra.*"

BAR (9; 5, retrasado). "*—Tiene grandes piedras. Grandes bloques de piedra.* —¿Por qué el cielo no se cae? *—Porque si él se cayese aplastaría*

[2] Véase SULLY: *Etudes sur l'enfance*, trad. MONOD, pág. 141.

todas las cosas; me mataría. —¿Cómo no cae? —*Porque está firme.* —¿Por qué? —*Porque los bloques están atados a algo.*"

Pero sucede también que el cielo se concibe como una corteza de nubes endurecidas, lo que facilita el camino para las explicaciones de la segunda etapa:

FRAN (9; 0, retrasado). El cielo "*es una especie de nube.* —¿Cómo ha comenzado el cielo?... —*Son ellos* [= los señores] *los que han hecho el cielo.* —¿Cómo ha sucedido? —*Ellos han encontrado muchas nubes, y después los señores las han cogido para apretarlas muy fuerte; después han dicho: Ya veremos si quieren sostenerse.* —¿El cielo es duro? —*Sí.*" En cuanto a las nubes, han salido del humo de las casas. La "causa material" y la "causa eficiente" del cielo son, pues, las dos artificiales.

BUL (7; 6) estima que el cielo es duro. Es "*de aire*" o "*azul*". Lo han hecho los señores.

Los párvulos (tres-cuatro años) dicen ordinariamente que el cielo "es azul"; a continuación el azul llega a ser la piedra, la tierra, el vidrio, el aire o las nubes. Pero durante la primera etapa el cielo se concibe casi siempre como sólido.

Durante la segunda, el niño se esfuerza por encontrar una explicación física del origen del cielo. La "causa eficiente" de la formación del cielo cesa, pues, de ser artificialista. Pero la materia de que está hecho el cielo permanece dependiente de la actividad humana: el cielo está compuesto de nubes y las nubes salen de las chimeneas de las casas, de los barcos, etc.

GAVA (8; 6). "—¿De qué es el cielo? —*Es una especie de nube que se forma.* —¿Cómo? —*Es el vapor de los barcos que sube al cielo y después esto forma una platabanda azul.* —¿Es duro el cielo, o no es duro? —*Es una especie de tierra.* —¿De qué? —*Es como la tierra, que tiene varios pequeños agujeros; y después hay nubes que pasan por los agujeritos; después, cuando llueve, la lluvia cae por los agujeritos.* —¿Cómo ha comenzado esto? —... *Cuando hubo la tierra, ésta, tal vez, hizo casas, y después tuvo humo, y con éste ha formado el cielo.* —¿El cielo está vivo? —*Sí, porque si estuviera muerto, claro, se caería* [cf. la definición de la vida por la actividad]. —¿Sabe el cielo que sostiene al sol, o no lo sabe? —*Sí, porque él ve también la claridad.* —¿Cómo la ve? —*El conoce bien cuando el sol se levanta y cuando el sol se acuesta.* —¿Cómo? —*Porque después que él nació* [el cielo] *supo cuando el sol vino, y después, ahora, puede saber cuando el sol se levanta y cuando el sol se acuesta.*"

El cielo es, pues, una nube grande, viva, pero una nube salida del humo de las casas y de los barcos.

GIAMB (8; 6). "—¿De qué es el cielo? —*De aire.* —¿Cómo siendo así, el cielo es azul? —*Esto es porque cuando los árboles se balancean hacen subir el aire muy alto* [volveremos a ver esta creencia con frecuencia, a

propósito de los orígenes del viento. Véase *C. P.*, cap. II, § 1]. —Pero ¿por qué es azul? —*A veces el humo es azul y cae sobre los árboles, y hace el cielo azul.*"

GRANG (7; 6). "—¿De qué es el cielo? —*De las nubes.* —¿Y cuando es azul es de las nubes? —*Sí.*" Sin embargo, el cielo es sólido: el Buen Dios habita sobre él. Estas nubes se han reunido sin ayuda de nadie, pero han salido de las casas. Están vivas.

Durante la tercera etapa el niño llega a desembarazarse de todo artificialismo. El cielo es de aire o de nubes. Se ha formado solo. Las nubes de que está hecho son de origen natural. En esta etapa la idea de una bóveda sólida está, además, camino de desaparecer.

REY (8; 0) está en la transición entre la segunda y la tercera etapa. El cielo es todavía una bóveda sólida: "*es dura*". Pero se ha formado sola con materias de origen natural: "*Tiene muchas nubecitas apretadas.* —¿Cómo son? —*Son anchas.* —¿Cómo es el cielo? —*Es azul.* —¿De qué? —*De nubes.* —¿Y las nubes? —*Son azules. Hay muchas azules.*" En cuanto al origen de estas nubes, Rey se mueve en un círculo vicioso: el cielo es el que hace las nubes y las nubes son las que hacen el cielo. "—¿De qué son las nubes? —*De cielo.* —¿Y el cielo? —*De nubes.* —..., etc.

TACC (9; 0). "—¿Qué es el cielo? —*Es de nubes.* —¿De nubes de qué color? —*Azules, negras, grises o blancas.* —¿Se puede tocar el cielo? —*No, está muy alto.* —Si pudieras subir, ¿podríamos tocarle? —*No.* —¿Por qué? —*Porque es de aire y de nubes.* —¿De qué son las nubes? —*De polvo.* —¿De dónde viene? —*De tierra. Es el polvo el que sube.* —¿Cómo sucede esto? —*Es el viento quien lo mantiene.*

LUG (12; 3). "—¿Qué es el cielo? —*Es una nube.* —¿De qué color? —*Blanco.* —¿El cielo azul es una nube? —*No lo es.* —¿Qué es? —*Es el aire.* —¿Cómo ha comenzado el cielo? —*Con el aire.* —Este aire, ¿de dónde ha venido? —*De tierra.* —¿Qué hay encima del cielo? —*Está vacío.*"

STOECK (11; 0). "—¿De qué es el cielo? —*De nubes, de agua y de aire.* —Y el azul, ¿de qué es? —*Del agua.* —¿Por qué es azul? —*Es el agua quien lo hace.* —¿De dónde viene este agua? —*De las nieblas.*"

Estas representaciones, seguramente, están influidas por los adultos. Si los niños no hubieran hecho preguntas no sabrían, a los diez y once años, que el cielo es el aire, ni que no es sólido. Pero el interés por saber cómo los niños asimilan lo que han podido entender queda íntegro. En este respecto, se ve una evolución clara con la edad: disminución de artificialismo en beneficio de una investigación progresiva de explicaciones por identificación de elementos (el aire, el humo, las nubes, el agua), explicaciones que no dejan de tener analogía con las de los presocráticos.

La mejor prueba de que nuestros resultados son, en parte, independientes del medio, es que se los encuentra en otras partes además de Ginebra. La señorita RODRIGO ha tenido el gusto de plantear nuestras preguntas a un centenar de pequeños españoles, de cinco a once años, de Madrid y Santander. Al lado de algunas respuestas vagas y aprendidas, se encuentran las mismas explicaciones que en Ginebra. Como término medio existe cierto retraso, en relación a las respuestas obtenidas en Suiza, pero el orden de sucesión de las respuestas es el mismo. Calculando la edad media de cada uno de los tres tipos de explicación, se encuentra siete años para las explicaciones según las cuales el cielo es de piedra, de tierra, de ladrillos, etc., ocho años y medio para las representaciones según las cuales el cielo es una nube, y diez años para las explicaciones que se refieren al aire.

§ 2. **La causa y la naturaleza de la noche.** Abordamos ahora un grupo de representaciones y de explicaciones mucho más independientes de la educación recibida por el niño que no ha sido tratado hasta ahora. Hay, pues, un cierto interés en investigar si los procesos de evolución reducidos de las precedentes investigaciones valen en lo que concierne a la explicación de la noche. Vamos a verlo, porque vale la pena. Se pueden, en efecto, distinguir cuatro etapas en la evolución de esta explicación. Durante la primera etapa el niño da de la noche una explicación puramente artificialista, pero sin precisar el "cómo" de esta fabricación. Durante la segunda y la tercera la explicación es semiartificialista, semifísica: la noche es una gran nube negra, movida por fuerzas humanas y que llena toda la atmósfera (segunda etapa) o que tapa sencillamente el día (tercera etapa). Por último, durante la cuarta la noche se explica por la desaparición del sol.

Durante la primera etapa el niño se limita en el fondo a explicar la noche por su utilidad, lo que muestra bien claro el punto de partida de todo artificialismo. Si se fuerza al niño a duplicar su explicación finalista por una explicación causal, entonces hace intervenir a los hombres o al Buen Dios, pero sin precisar el "cómo" del fenómeno:

MOR (5; 0). "—¿Por qué es de noche? —*Porque está oscuro.* —¿Por qué está oscuro? —*Porque es de noche. Los niños deben acostarse.* —¿De dónde viene la noche? —*Del cielo.* ¿Cómo el cielo hace la noche? —*Es el Buen Dios.* —¿Cómo se pone oscuro? —*Yo no lo sé.*"

LEO (7; 6). "—¿De dónde viene la noche? —*Del cielo.* —¿Cómo se hace la noche en el cielo? —*Porque hay un reloj, y por la mañana está*

derecho y por la tarde se cae. —¿Por qué? —*Cae porque viene la noche.* —¿Y cómo se hace esto? —*Porque es la noche.* —¿Cómo se produce la noche cuando la aguja cae? —[La noche llega] *porque hay la aguja que cae.* —¿Tú ya sabías esto? —... *porque en mi casa hay una especie de lámpara y después una aguja: cuando cae quedamos a oscuras.*" Como hemos podido comprender, esta "especie de lámpara" es un contador que se abre por la noche para encender la luz eléctrica. "—¿Cómo ha comenzado este reloj? —*Es el Buen Dios quien lo ha hecho.* —¿Quién es el Buen Dios? —*Es una persona.* —¿Qué hace? —*Trabaja.* —¿Para qué? —*Para los niños.*" Como se ve, para Leo el movimiento de la aguja de un contador es a la vez signo y causa de la noche. Leo no se ocupa del "cómo" de este fenómeno.

GILL (7; 0). La noche "*es... se duerme por la noche, después todo está oscuro.* —¿Por qué está oscuro? —*Para irse a acostar.* —¿Por qué se vuelve oscuro? —*Es que el cielo se vuelve oscuro, y esto hace todo oscuro.*"

DELESD (7; 8). "—¿Cómo sucede que todo se pone oscuro por la noche? —*Es porque se duerme.* —¿Si tú duermes al mediodía se pone oscuro? —*No, señor.* —Entonces, ¿cómo se pone oscuro por la noche? —..." A pesar de esta objeción, Delesd mantiene que es porque se duerme por lo que es de noche.

Estas respuestas son de un gran interés. Su fondo común consiste en afirmar que es de noche porque se duerme. En ciertos casos (Gill, por ejemplo) este enlace parece sencillamente teleológico: la noche llega para que se pueda acostar. Pero en otros casos, y verosímilmente en los casos primitivos, el sueño es al mismo tiempo causa final y causa eficiente de la noche. Existe precausalidad. El niño no se preocupa del "cómo"; busca simplemente la intención que es causa de la noche y esta intención es evidentemente que los niños duermen. Además, bajo el influjo del interrogatorio el niño completa este enlace precausal con un mito artificialista. Tal es el caso de Leo; pero, como hemos visto, el mito no es más que un simple comentario del enlace precausal de que "la noche está producida por el sueño".

Durante la segunda etapa el enlace precausal de la noche y del sueño permanece como el factor principal de la explicación del niño, pero el "cómo" de la formación de la noche se ha encontrado. La noche es una gran nube negra que viene a llenar la atmósfera, bajo la acción de los hombres o de Dios. Pero, como vemos, el problema está sencillamente retardado. ¿Cómo la necesidad de sueño de los hombres o su voluntad conseguirá hacer llegar la gran nube negra? El niño no se preocupa de ello.

VAN (6; 0). "—¿Qué es la noche? —*Para dormir.* —¿Por qué está oscuro de noche? —*Para que se duerma mejor y esté oscuro el dor-*

mitorio. —¿De dónde viene la oscuridad? —*Porque el cielo se pone gris.* —¿Cómo se pone el cielo gris? —*Las nubes se ponen negras.* —¿Cómo sucede esto? —*Es porque el Buen Dios hace venir nubes negras.*"

Duc (6; 0). "—Por qué está oscuro de noche? —*Porque es la hora de irse a acostar.* —¿Cómo sucede que se pone oscuro? —*Son las nubes las que lo hacen.* —¿Tú sabías eso? —*Se me ha ocurrido ahora.* —¿Cómo hacen esto? —*Porque las hay negras.* —¿Tú has visto durante la noche la luna y las estrellas? ¿Y esos días había nubes? —*Sí, señor.* —¿Hay siempre nubes por la noche? —*No.* —Y cuando no hay nubes, ¿la noche viene ella sola? —... —¿Por qué está oscuro cuando no hay nubes? —*Son las nubes las que lo hacen.*" Algunas semanas después: "—¿Cómo se hace la noche? —*Porque vienen nubes muy negras.* —¿Cuando es de noche hay siempre nubes? —*Sí.* —¿Y cuando está claro por qué hace claro? —*Para que se pueda ver.*"

Bourg (9; 0). "—¿De dónde viene la noche? —*Es el aire que se pone oscuro.* —¿Por qué el aire se pone oscuro por la noche? —... —¿Y por el día? —*Es que el aire es blanco.* —¿Cuando es de noche es porque el aire negro llega o porque el aire blanco se hace negro? —*El aire blanco se marcha.* —¿De dónde viene el aire negro? —*De las nubes.*"

Mart (8; 10). Está oscuro por la noche "*porque se duerme por la noche y no se ve nada*". "—¿Por qué está oscuro? —*Porque es el cielo el que se pone negro.* —¿Cómo se hace eso? —*¡Oh!, yo no lo sé.* —¿Qué es lo que tú crees? —*Porque hace mal tiempo.* —¿Qué es lo que hace que se ponga negro? —*El mal tiempo.* —¿Es que siempre hace mal tiempo por la noche? —*No siempre.* —Entonces, cuando hace buen tiempo, ¿qué es lo que hace que se ponga oscuro? —*Porque las nubes se juntan*" [= se sueldan].

Fran (9; 0). "—¿Qué es la noche? —*Es cuando todo está oscuro.* —¿De dónde viene eso oscuro? —*Del cielo.* —¿Cómo eso hace principiar la noche? —*Porque son las nubes, que son todo negras.* —¿De dónde vienen estas nubes? —*Del cielo.* —¿Vienen durante el día o durante la noche? —*Durante la noche.* —¿Por qué no vienen durante el día? —*Porque el día es claro. La noche es oscura. ¡Si vienen de día, eso hace la noche!* —¿Pero por qué vienen por la noche solamente? ¿Cómo sucede esto? —*Porque hay más oscuridad por la noche.* —¿Es que las nubes saben que avanzan o no lo saben? —*Sí, cuando las nubes vienen se ponen juntas para que no se vea ni un solo ladrillo* [= un solo pedazo] *de blanco.* —¿Es que lo hacen adrede? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque nosotros debemos dormir.*"

Zwa (9; 0). "—¿Qué es la noche? ¿De dónde viene? —*Porque hace como si fuera a llover, se pone oscuro.* —¿Qué es lo oscuro? —*Es la noche.* —¿De dónde viene? —*Eso viene de las nubes.* —¿Por qué eso viene todas las noches? —*Porque las gentes están cansadas.* —¿Qué es lo que hace venir la noche? —*Es el cielo. Se pone oscuro.* —¿Por qué? —*Es para que las gentes se vayan a acostar.*"

Pat (10; 0). La noche "*es lo oscuro.* —¿De dónde viene eso? —*Del Buen Dios.* —¿Cómo hace eso el Buen Dios? —*Yo no lo sé.* —¿De dónde viene? —*De las nubes.* —¿Cómo? —*Se ponen negras.*"

Para los niños de la segunda etapa la noche es, pues, una gran nube negra o del aire negro. Esta nube no tapa la luz. No es una pantalla. Constituye ella misma la noche, ya porque desprende "aire negro" (Bourg), ya porque produce reflejos negros.

Desde el punto de vista del artificialismo estas respuestas son interesantes. La causa motriz de la nube es, en efecto, la voluntad de los hombres o de Dios y se confunde con la causa final. El movimiento de la nube se explica, pues, por completo por la obligación de hacernos dormir. Por otra parte, el artificialismo se combina con un animismo integral: el hecho de dar una orden a una nube implica que ésta obedece conscientemente. En cuanto al origen de esta nube enviada por Dios o por los hombres es semejante a la de todas las nubes, en general: es el humo de las casas.

El artificialismo de la segunda etapa es, pues, menos completo que el de la primera: el hombre no es más directamente la causa de la formación de la noche. Es solamente agente de su movimiento.

Durante la tercera etapa se encuentran todavía numerosas huellas de este artificialismo parcial. Pero se ha producido un gran progreso en el sentido de que la noche no es concebida ya como una sustancia, sino simplemente como una ausencia del día. El niño invoca todavía las nubes para explicar la noche, pero las nubes no constituyen ya materialmente la noche; se limitan a "tapar el día". La noche es, pues, desde ahora considerada como una sombra, en el sentido adulto de la palabra.

Pero no hay que decir que este paso de la concepción de la noche-sustancia a la de la noche-sombra no es inmediato, sino insensible. Existen numerosos casos intermedios en los cuales el niño fluctúa entre las dos concepciones sin llegar a decidirse. He aquí uno de estos casos: el niño dice, de una parte, que las nubes tapan el día (tercera etapa), pero todavía cree, por otra parte, que la nube debe ser negra para producir la noche, con lo cual vuelve de nuevo a asimilar la noche con una sustancia negra (segunda etapa).

ROUL (7; 0). "—¿Qué es la noche? —*Nubes negras.* —¿De dónde vienen estas nubes? —*Del cielo.* —¿Cómo? —*Pasan delante las nubes blancas.* —¿Por qué vienen por la noche? —*Para tapar las nubes blancas. Vienen en su lugar* [respuesta de la segunda etapa]. —¿Cómo se hace eso? —*Vienen solas. Avanzan.* —¿Cómo? —*Es el Buen Dios quien las empuja.* —¿Se puede hacer la noche en este cuarto? —*Sí.* —¿Cómo? —*Cerrando las contraventanas.* —¿Qué pasa entonces? —*Ya no se ve el día.* —¿Por qué entonces es de noche en este cuarto? —*Porque se cierran las contra-*

ventanas. —¿Entonces es de noche? —*Sí.* —¿Cuando se cierran las contraventanas hay una nube negra en el cuarto? —*No.* —¿Entonces cómo es de noche en el cuarto? —*No se ve el día.* —¿Cómo es la noche fuera? —*Porque el cielo está tapado con grandes nubes negras que llegan.* —¿Tienen que ser negras para tapar el día? —*Sí.* —¿Se puede tapar el día con nubes blancas? —*No, porque no pueden tapar.*"

Roul presenta, pues, dos explicaciones yuxtapuestas. De un lado, la noche está constituida por nubes negras, que "vienen en el lugar" de las nubes blancas, y de otro, la noche es una sombra producida por una nube haciendo de pantalla. Veamos ahora casos que pertenecen claramente a la tercera etapa, es decir, que definen, sin oposición y sin sugestión, la noche como una sombra producida por nubes que tapan el día:

Mai (8; 7). "—¿Qué es la noche? —*Es cuando no hace ya claro.* —¿Por qué no hace ya claro? —*Cuando las nubes se colocan delante del día.* —¿Quién te ha dicho esto? —*Nadie.* —¿Y el día? —*Cuando no hay ya nubes.* —¿Qué es lo que hace el día? —*El cielo...*"

Bab (8; 11). "—¿Por qué es negra la noche? —*Porque el cielo está tapado, y después las nubes* [también]. "Son las nubes las que tapan también el cielo. "—*Las nubes cubren todo el cielo y no se ve nada.* —¿De dónde vienen esas nubes? —*Del cielo.* —¿Qué colores tienen? —*Gris.* —¿Van también nubes blancas para hacer la noche? —*Sí.* —¿Por qué? —*Porque van todas.*"

Se ve bien que las nubes no tienen más papel que el que tenían en la segunda etapa, es decir, el de desprender la oscuridad por su sola presencia, ya llenando la atmósfera, ya despidiendo reflejos negros. Las nubes sirven desde ahora de pantalla, cualquiera que sea su color. Así Roul afirma que una nube blanca puede muy bien hacer la noche: basta con que "cubra el cielo" y oculte así la luz que se desprende del cielo.

Por último, durante la cuarta etapa los niños descubren que la noche resulta sencillamente de la desaparición del sol. No hay que decir que no saben, ni mucho menos, que la tierra gira alrededor del sol. Es completamente inútil enseñárselo demasiado pronto, porque no lo comprenden. Hemos encontrado niños de nueve-diez años a quienes se les había inculcado la idea de que América estaba al otro lado del globo; de esto deducían que América constituía como un piso inferior con respecto a Europa, y que el sol, para alcanzar América, debía atravesar los mares por un túnel abierto a través de lo que constituye el suelo de Europa y el techo de América. Pero, sin saber que la tierra es redonda, los niños pueden llegar a comprender que el día está producido por el sol y la noche por su desaparición.

En efecto, durante las etapas precedentes, y aun durante la tercera, el sol no es indispensable al día. El día es producido por nubes blancas, o por el aire blanco, o por el cielo.

Así Deu (7; 0) nos dice que la noche es "*una nube negra que tapa el cielo blanco*". Aunque esta respuesta pertenece a la tercera etapa, Deu cree que es el cielo el que ilumina: "*El sol no es como la luz. La luz alumbra todo, pero el sol nada más que donde él está.*"

Por el contrario, el niño durante la cuarta etapa descubre por fin que es el sol quien produce el día. Hay en esto habitualmente el resultado de influjos de los adultos, pero nosotros pensamos que ciertos sujetos llegan por sí solos a este descubrimiento. He aquí ejemplos de esta cuarta etapa:

Caud (9; 6). "—¿De dónde viene la noche? —*Es cuando el sol se acuesta que la noche comienza.* —¿Quién te ha dicho eso? —*Yo lo he visto.* —¿Por qué se hace noche cuando el sol se acuesta? —*Porque ya no hace día.* —¿Por qué el cielo se vuelve negro por la noche? —*Porque no se ve el día durante la noche. No se ve dónde está lo que es el cielo.*"

Bony (8; 6). "—¿Por qué es negro por la noche? —*Esto es cuando es la hora de irse a acostar.* —¿Por qué es sombra la noche; que es lo que crees? —*Porque el sol está tapado.* —¿Qué es lo que hace el día? —*Porque hay sol.*"

La sucesión de estas cuatro etapas nos muestra, pues, una disminución progresiva del artificialismo en beneficio de una investigación de explicaciones cada vez más adaptadas a la realidad física. Así el orden de sucesión de estas etapas, y, en particular, de las dos primeras, nos muestra claramente una de las raíces del artificialismo infantil: el niño comienza por interesarse en el "porqué" de los fenómenos antes de preocuparse de su "cómo". De otro modo dicho, el niño parte del postulado implícito de que todo tiene una significación en el orden de las cosas: todo está concebido según un plan, y este plan mismo está concebido en función del bien de los hombres. La noche "es para dormir", tal es el punto de partida (primera etapa). Después el niño se cuida solamente de conocer el autor del fenómeno y su cómo (segunda etapa). El autor será naturalmente el hombre mismo, en función de quien existe la noche. El "cómo" será el humo de las chimeneas que produce nubes y del aire negro llenando la atmósfera. ¿Qué medios de fortuna asegurarán la regularidad de la vuelta de las noches? El niño no se lo pregunta. Está tan convencido de que es la necesidad moral y no el azar o la fuerza mecánica las que reglamentan el curso de las cosas, que admite, sin ir más

lejos, que la voluntad de los hombres, unida a la buena voluntad del humo y de las mismas nubes, bastan para asegurar la constancia de la marcha de las noches. Tal es, pues, el artificialismo del niño, cuando la educación religiosa no ha venido a complicarlo con representaciones extrañas al pensamiento infantil espontáneo.

§ 3. **El origen de las nubes.** Para el niño, el cielo y la noche están esencialmente formados de nubes. Importa, pues, ahora precisar de dónde vienen las nubes. Existe ahí un terreno de elección para el estudio del artificialismo, porque la espontaneidad del niño se puede manifestar en su totalidad.

Acerca del origen de las nubes, tenemos documentos recogidos en París, Niza, Saboya, Valais y Ginebra. MARGAIZAZ ha planteado nuestras preguntas en Carouge. M. ROUD, en la campiña de Vaud, y M. RODRIGO, en España. La evolución de las respuestas observadas en estos diferentes medios se ha encontrado convergente y con frecuencia con un paralelismo sorprendente, de tal suerte que podemos tener confianza en las conclusiones que van a continuación.

Podemos distinguir tres etapas en la evolución de las explicaciones relativas al origen de las nubes. Durante la primera (hasta cinco-seis años, término medio, en Ginebra), la nube, considerada, en general, como sólida (de piedra, tierra, etc.), está concebida como enteramente fabricada por los hombres o por Dios. Durante la segunda etapa (de seis a nueve años, término medio, en Ginebra y en París), el niño explica las nubes por el humo de los tejados y precisa que si no hubiera casas no habría nubes. El artificialismo es, pues, más indirecto que durante la primera etapa, pero todavía muy sistemático. Por último, durante la tercera etapa (desde los nueve-diez años, término medio) las nubes tienen un origen enteramente natural: la nube es el aire condensado o la humedad, el vapor, el calor, etc.

He aquí ejemplos de la primera etapa:

AUB (7; 0). "—¿De dónde vienen las nubes? —*De la montaña. Descienden, después de haber estado allí.* —¿De qué crees tú que son? —*De tierra.* —¿Dónde están? —*En el cielo.* —¿Cómo es que suben al cielo? —*Es el Buen Dios el que las hace subir, porque no suben ellas solas.*" Sin embargo, las nubes están vivas: "*Si ellas corren es porque deben saberlo bien.*"

GIRL (7; 0) nos dice, a propósito de la lluvia. "—*Es el Buen Dios quien la hace caer.* —¿Cómo? —*Coge grandes bolas, las tira y llueve.* —¿De qué son las bolas? —*De piedra.* —¿Se sabe cuándo el Buen Dios tira esas bolas? —*Sí, cuando suena el trueno.*" Y un poco después: "—¿De

dónde vienen las nubes? —*Del cielo.* —¿De qué son? —*De piedra.*" Las nubes están vivas y saben que avanzan. También TAC (6; 5) cree que las nubes son fabricadas por Dios. "—¿De qué son? —*Son de piedra. Después eso se rompe. Eso ocurre en el cielo.*"

Para RAT (8; 0) las nubes están fabricadas de tierra, en la montaña, por hombres, "*porque ellas no se pueden hacer solas.*"

La utilidad de estas nubes está interpretada diversamente:

Para GRIL (7; 0), las nubes sirven, como acabamos de ver, para producir el trueno, y así traer la lluvia. Vienen también "*para alumbrar*".

Para otros niños, las nubes están hechas "*para hacer la noche*", "*para anunciar la lluvia*", etc.

Las respuestas de esta primera etapa son, pues, comparables a las explicaciones más primitivas acerca del origen de los astros (véase el cap. VIII, §§ 1-2). En ambos casos, el artificialismo integral implica el animismo en lugar de excluirlo. Los astros son fuego encendido por los hombres y, no obstante, están vivos. Las nubes son piedras o tierra amontonada por los hombres, y, sin embargo, están vivas y conscientes.

Además, en los dos casos se encuentran niños que conciben una participación inicial entre los cuerpos celestes y el hombre, como si las nubes o los astros hubiesen salido directamente de aquél.

ROY (6; 0) nos ha dicho, recordémoslo (cap. VIII, § 1) que los astros han comenzado "*porque por nosotros han comenzado a estar vivos*" y que han crecido "*porque nosotros hemos crecido*". Añadía entonces que son las nubes las que hacen crecer la luna y el sol. Esta segunda afirmación parece contradictoria con la primera. En realidad, vamos a ver que no hay nada de eso. En efecto, un mes después de haberle interrogado sobre los astros, examinamos a Roy acerca de las nubes. "—¿De dónde vienen las nubes? —*Del cielo.* —¿Cómo? —*Es el cielo quien las hace.* —¿Cómo? —*Porque es útil hacerlo.* —¿Cómo? —*Porque eso se corta en dos.* —¿Qué es lo que se corta en dos? —*El cielo.* —¿De qué es la nube? —*De aire.* —¿Y el cielo? —*También de aire.* —¿Cómo ha sucedido eso la primera vez? —*Porque eso es el viento.* —¿De dónde venía ese viento? —*Del cielo.* —¿Cómo se ha hecho? —*Es que alguien ha soplado.* —¿Quién? —*Los hombres.* —¿Qué hombres? —*Los que tienen ese oficio.*"

Estas palabras se asemejan a fábulas. Pero, fuera de que Roy nos ha parecido siempre exento de toda fabulación, se encuentran los mismos mitos en los recuerdos de la infancia del sordomudo d'Estrella, consignados por JAMES, y de los cuales hemos hecho ya numerosos extractos:

Recuérdese (cap. VIII, introducción) que d'Estrella, para explicar el origen de los astros, suponía a un "hombre grande y fuerte" oculto detrás de las colinas de San Francisco. Este hombre, que, en sus recuerdos, d'Estrella llama "Dios", explica también las nubes: "*Cuando hacía viento* [el niño] *suponía que era una indicación de su humor* [de Dios]. *Un viento frío manifestaba su cólera; una brisa fresca, su buen humor. ¿Por qué? Porque el niño algunas veces había sentido el aliento que se escapaba de la boca de las gentes coléricas próximas a gruñir o regañar. Cuando había nubes, suponía que venían de la gran pipa de Dios. ¿Por qué? Porque él había comprobado muchas veces, con admiración infantil, cómo el humo de las pipas o de los cigarros subía haciendo volutas. Las formas fantásticas de las nubes flotantes en el aire le infundían con frecuencia respeto. ¡Qué potentes pulmones tenía Dios! Cuando había niebla, el niño suponía que era el aliento de Dios en una mañana fría. ¿Por qué? Porque también él, muchas veces, en igual ocasión, había observado su propio aliento.*"

Durante la segunda etapa, el origen de la nube es semiartificial, seminatural. Es artificial cuando la nube sale del humo de las chimeneas. Es natural en cuanto la forma y la ascensión de la nube son independientes del hombre. Además, no hay por qué decir que las nubes, en esta segunda etapa, continúan siendo consideradas como vivientes y conscientes. He aquí varios ejemplos:

Hans (5; 0). "—¿De dónde vienen las nubes? —*Del cielo.* —¿Cómo sucede esto? —*Es el humo.* —¿De dónde viene el humo de las nubes? —*Del fuego.* —¿De qué fuego? —*Del fuego del horno.* —¿De qué horno? —*Cuando se cuece.* —¿Si no hubiera casas, no habría nubes? —*Sí.* —Muy bien. Entonces, ¿de dónde vendrían? —*No, no habrían.*"

Bois (5; 6). "—¿De dónde vienen las nubes? —*Del cielo.* —¿De qué son? —*Como de cielo.* —¿De qué? —*De nubes.* —¿De qué son las nubes? —*De azul, de blanco.* —¿Cómo han comenzado las nubes? —*Por la chimenea.* —¿Cómo? —[La chimenea] *es para que el humo salga.* —¿Y entonces? —*Se va al cielo y eso hace las nubes.*"

Moc (8; 0). "—¿De dónde vienen las nubes? —*Del humo.* —¿De cuál? —*De la chimenea.* —Si no hubiera casas, ¿habría nubes? —*No.*"

Port (9; 0). "—¿De dónde vienen las nubes? —*Del humo.* —¿Qué humo? —*El humo de las chimeneas, de los hornos y también del polvo.* —¿Cómo forma las nubes este humo? —*Se pinta en el cielo. Bebe el aire y después que está pintado se va al cielo.* —El humo de las nubes, ¿viene solamente de las chimeneas? —*Sí; también cuando hay alguien que enciende lumbre en los bosques. Cuando estuve en Saboya, mi tío encendía lumbre en los bosques, que hacía humo, que iba al cielo y era muy azul.* —¿Tú has visto que era azul? —*Sí, es azul, pero cuando llega al cielo es negro.* —¿Sienten las nubes el calor y el frío? —*Sí, porque son las nubes las que traen el frío después del calor.*"

Mai (9; 6). "—¿Qué son las nubes? —*Es el humo.* —¿De dónde viene el humo de las nubes? —*De las chimeneas, de la fábrica del gas.*"

BOURG (9; 6) explica, como hemos visto en el § 2, que la noche se produce por el aire negro que sale de las nubes. "—El aire negro ¿de dónde viene? —*De las nubes.* —¿De dónde vienen las nubes? ¿De qué están hechas? —*De humo.* —¿De dónde viene el humo? —*De las chimeneas.*"

MARG (10; 0). Las nubes se hacen "*con el humo*". —¿Qué humo? —*El blanco, el gris.* —¿De dónde viene este humo? —*De las chimeneas.*" Además, las nubes "*están vivas.* —¿Por qué? —*Si no fuera así, no andarían; si no estuvieran vivas, no podrían avanzar.*" Son, además, conscientes de lo que hacen.

ZUL (10; 0). "—¿Qué son las nubes? —*Es el humo que se pierde en el aire; después de esto vienen* [se forman] *las nubes. Cuando llueve se hacen muy negras, cuando llueve mucho se hacen muy blancas, después, algunas veces, rojas.* —¿De qué son? —*De humo.*" Están vivas "*porque caminan*".

Desde el punto de vista pedagógico, es interesante notar que este artificialismo mitigado de la segunda etapa es tan persistente que las mejores lecciones explicadas acerca de las nubes corren el peligro de ser deformadas por los alumnos y asimiladas al esquema que acabamos de ver. En efecto, hemos conocido un gran número de alumnos que, sabiendo que las nubes se forman de "vapor" y que éste es el producto de la calefacción o de la ebullición del agua (una ilustración del libro de lectura usado en las escuelas de Ginebra representa esta ebullición, a propósito de una lección acerca del vapor), deducían de esto que todas las nubes salían de las marmitas. O, de otro modo dicho, estos niños han conservado su explicación espontánea, pero a la noción de "humo" han sustituido la de "vapor". He aquí ejemplos de este artificialismo, cuyos materiales están sacados de conversaciones con adultos entendidas equivocadamente.

BUL (11; 8). "—¿Cómo se forman las nubes? —*Es el vapor del mar.* —¿Por qué? —*Vienen del vapor del mar, del agua que se evapora.* —¿Por qué se evapora? —*Es el agua caliente.* —¿Por qué está caliente? —*Porque se la hace calentar.* —¿Quién? —*El fuego.* —¿Cómo sucede eso? —*El fuego de los barcos.* —¿Los barcos hacen calentar el agua del mar? —*Sí.*" Además, dice, acerca de las nubes: "*Son también el agua que se hace calentar en casa cuando la ventana está abierta.*" ¡Véase lo que un niño de cerca de doce años ha comprendido de las lecciones dadas acerca de la evaporación del mar!

DUCR (8; 6). Las nubes "*es el vapor. Cuando cuece el agua en las marmitas se hace vapor, que sube al cielo*". En otra parte dice que las nubes están vivas "*porque vuelan en el aire como si fueran pájaros, pero van más de prisa*".

Veamos ahora casos intermedios entre la segunda y la tercera

etapas: el niño mezcla a su artificialismo una parte clara de la explicación natural. El origen de las nubes es por esto doble: el humo o el vapor de que se forma la nube sale a la vez de las casas y de los lagos o del mar. He aquí varios ejemplos:

CEN (8; 6). "—¿Tú sabes de dónde vienen las nubes? —*Es el vapor.* —¿Qué es el vapor? —*Es como el humo.* —¿De dónde sale el vapor? —*Del agua, cuando cuece y cuando va a cocer.* —¿De dónde viene el vapor de las nubes? —*Cuando se cuece la sopa.* —¿Se hacen nubes cuando cuece la sopa? —*El vapor sale fuera y toma agua con él.*" Cen parece de la segunda etapa, pero añade: "—Si no hubiera casas, ¿habría nubes? —*Sí.* —¿De dónde vendrían? —*De otros países.* —Si en los otros países no hubiera casas ¿habría nubes? —*Sí.* —¿Cómo? —*Ellos harían fuego, habría humo y después vapor.*" Y si "*ellos*" no hicieran fuego habría, sin embargo, nubes que vendrían "de las montañas", pero Cen no sabe cómo se formarían. Cen es, pues, un niño que tiene el sentido claro de que las nubes son, en parte, independientes del hombre, pero no sabe cómo explicar esto y recurre, cuando se le acosa, a explicaciones artificialistas.

CARIL (11; 7). Las nubes "*es el vapor.* —¿De dónde viene? —*Es el sol que lo hace...* [viene] *de los mares; viene cuando se hace calentar el agua.* —¿De dónde vienen las nubes? —*De las marmitas.*"

Estos casos están evidentemente influidos por las lecciones recibidas.

El caso siguiente, por el contrario, parece espontáneo: las nubes tienen un origen primario artificialista, pero se constituyen siguiendo un proceso natural.

VEL (8; 6) comienza por decirnos: "*Las nubes es el aire.*" Pero su origen primario es artificial. "—¿Cómo se hacen? —*Del humo.* —¿De dónde viene este humo? —*De los hornos.* —¿El aire y el humo son la misma cosa? —*No, el humo hace el aire, y el aire* [produce] *las nubes.*"

Pasemos a la tercera etapa, durante la cual los niños atribuyen a las nubes un origen enteramente natural. Desgraciadamente, la mayor parte de las respuestas que se obtienen están directamente inspiradas en las lecciones de la escuela (al contrario de lo que sucede a propósito de los astros). "El sol es el que hace evaporar el agua". "Es el sol el que la convierte en vapor, calentándola", etcétera. Pero al lado de estas fórmulas aprendidas se encuentran varias explicaciones, más o menos espontáneas, que mencionaremos únicamente aquí, y que tienen su interés. El principio de estas explicaciones es el mismo que el de las que hemos recogido acerca del origen natural de los astros (cap. VIII, § 3); esto es, la identificación de las sustancias. Las nubes son el aire condensado, el humo, los relámpagos, el calor, la humedad, etc., el aire, el fuego,

el humo, el vapor y el agua, siendo consideradas para poder transformarse los unos en los otros, del mismo modo que lo admitían los "físicos" presocráticos. He aquí identificaciones de la nube con el humo de los rayos.

BEN (7; 6). Las nubes "*es el humo*" que viene del rayo. "*El rayo es el que da el agua.*" Así, el rayo da humo, y éste se cambia en nube, que se funde en agua.

FAU (7; 0). Las nubes "*es el fuego*". El rayo sale de la nube, y la nube es el humo del rayo.

LEF (8; 6). "—¿De dónde vienen las nubes? —*Vienen del rayo, y es el agua.*" El agua viene del rayo, porque éste humea, y el humo se hace agua.

GERV (11; 0) cree que las nubes están formadas del humo que sale de los volcanes. Recíprocamente, la tierra está constituida por nubes amontonadas (véase cap. XI, § 3).

Veamos ahora reducciones de la nube por el aire o por el aire comprimido:

CHEV (8; 2). "—¿Qué son las nubes? —*Aire.* —¿De dónde vienen? —*De detrás de la montaña. Se forman detrás de la montaña.* —Explícame cómo. —*Con mucho aire. El aire se junta y después sube.* —¿Cómo se han formado las nubes que están justamente por encima de nosotros? —*Por el aire que está en lo alto. Hay más aire en lo alto que abajo.* —Pero tú me has dicho que se formaban detrás de la montaña. —*Es porque no se las ve hacerse.* —¿Cómo se hacen? —*Con aire.* —Y las que están encima de nosotros, ¿se han formado detrás de la montaña? —*Sí, porque ellas han subido antes. Han subido durante la noche, mientras las que están hacia la montaña han subido durante el día.* —¿Es que se forman solamente detrás de las montañas? —*No; hay las que se forman antes, delante de nosotros. Mi hermano me lo ha dicho. Viene todo el aire; después esto hace nieblas.* —Tú dices que se forman delante de nosotros; ¿cuándo? —*¡Ah!, es por el aire que está bajo, que se reúne.* —¿Cómo se hace? —*Viene mucho aire, y se juntan, formando un gran montón.*"

LIDY (9; 0). "—¿De qué son las nubes? —*De aire.* —¿Qué le sucede a este aire en el cielo? —*Se convierte en una gran nube, después se hace muy pesada, y después cae.*"

ZWA (9; 0). "—*Un poco de vapor del agua sube al cielo, y eso hace las nubes.* —¿De dónde sale el vapor de agua? —*Es el agua quien la hace.* —¿Dónde? —*Dentro. Se hace en el fondo del agua y luego sube encima.* —¿Cómo? —*Porque el lago desciende todos los días más. Hay un poco de arena que sube como el vapor, y eso sube al cielo.* —¿Qué es lo que hace el vapor, el agua o la arena? —*La arena.* —¿Por qué el vapor del agua sale de la arena? —*Algunas veces hay piedrecitas que se rompen, y de eso sale el vapor.* —¿Por qué? —*Porque el agua es dura, y entonces eso se rompe.*" Zwa designa evidentemente bajo el nombre de vapor del agua las burbujas de aire que se ven formar en la arena húmeda a orillas del lago de Ginebra.

Por lo que se refiere a las identificaciones de la nube con el calor y la humedad, las encontraremos al estudiar las explicaciones relativas a la formación de la lluvia (§ 9).

Se advierte originalidad en algunas respuestas de la tercera etapa. Las nubes se explican gracias a un proceso enteramente natural, proceso que consiste esencialmente en la transformación de sustancia cualitativamente homogénea. Además, ciertos niños llegan a esta interesante idea de una condensación de las sustancias. Así, Chev y Lidy hablan del aire "que se reúne", que "llega a ser muy pesado", etc. ¿Estas nociones son espontáneas? Si no tuviéramos más que estos ejemplos que citar, podríamos dudar de ello y ver el resultado de lecciones mal comprendidas acerca del vapor y de la lluvia. Pero estas explicaciones son del mismo tipo que las que los niños de nueve-diez años dan del origen de los astros (los astros son el aire o las nubes condensadas), del origen de las piedras (los guijarros son tierra apretada), y, sobre todo, de las diferencias de peso específico que existen entre los cuerpos (un objeto pesado es "más lleno" o "más apretado" que un objeto ligero de igual volumen; véase *C. P.)*. En estas condiciones no hay nada de inverosímil en que las explicaciones que acabamos de ver sean espontáneas.

Si examinamos ahora los resultados obtenidos en otras partes, además de Ginebra, nos encontramos con un proceso de evolución exactamente igual, pero con diferencias en la edad media de las etapas.

En París, en cincuenta niños examinados detenidamente encontramos que la primera etapa corresponde a una media anterior a los siete años, que la segunda da una media de ocho años y la tercera de nueve y seis meses. En España, en estas etapas, la media se sitúa en los siete años y seis meses, nueve años, y diez años y seis meses. En el campo, las explicaciones artificialistas desaparecen naturalmente más pronto, pero encontramos los mismos tipos de explicaciones. Hemos visto pequeños campesinos sostener que las nubes salen de las chimeneas de las casas, tanto en Beaulieu-sur-Mer, como en pleno Valais, en la campiña de Vaud como en Saboya.

En suma, se advierte cómo la orientación del espíritu del niño le lleva al artificialismo, aun en lo que concierne a cuerpos en apariencia tan independientes del hombre como las nubes. Seguramente el detalle de este artificialismo es poco interesante. En particular, la idea dominante de los niños, según la cual las nubes están alimentadas por el humo de las casas, es la idea más natural para espíritus orientados, desde luego, hacia el artificialismo.

Pero poco nos importa este detalle. El interés está en las tendencias generales que supone. Si se recuerda que el cielo, como los astros, están, para el niño, formados de nubes, y que la misma noche se debe a una actividad regular, intencional o, por lo menos, teleológica de las nubes, se comprende el alcance de las respuestas que acabamos de analizar. Nada se ha dejado al azar en el universo infantil. El humo mismo, que parece el tipo de los cuerpos inútiles ofrecidos caprichosamente, se concibe por el niño como la materia del cielo y el motor que esencialmente produce las fluctuaciones atmosféricas y la noche. Desde el punto de vista del animismo, resulta naturalmente que, durante las dos primeras de nuestras etapas, el humo y las nubes son concebidas como conscientes y vivas. Durante la tercera, por el contrario, el animismo está en baja. Pero varios niños que refieren las nubes al aire o, conforme a las lecciones recibidas, al vapor de agua, las consideran todavía como conscientes. Volveremos a tratar esta cuestión cuando hablemos del movimiento de las nubes *(C. P.)*.

§ 4. **El trueno y los relámpagos.** Antes de estudiar las explicaciones que los niños dan de la formación de la lluvia, examinemos las representaciones relativas a las tormentas. El problema de las tormentas interesa a todos los niños. Se pueden coleccionar innumerables preguntas sobre el trueno y el relámpago. Las de los primeros años, hasta los seis, son manifiestamente artificialistas en su forma misma. Del, de seis años y seis meses *(L. P.*, pág. 226), pregunta, por ejemplo, cuando se le asegura que el rayo se forma él solo en el cielo: "*¿Por qué* [se forma solo]? *Pero ¿es verdad? Pero ¿es que no hay en el cielo todo lo necesario para hacer el fuego?*"

Las respuestas obtenidas se clasifican fácilmente en tres etapas. Durante la primera, el trueno y los relámpagos están considerados como fabricados ya en el cielo o en las montañas. Durante la segunda, salen, según un proceso natural, de las nubes o de los astros, los cuales son, a su vez, considerados como teniendo un origen artificial. Durante la tercera, el origen de las tormentas es enteramente natural.

He aquí ejemplos de la primera etapa, la cual no se extiende casi más que hasta los seis años:

STEI (5; 0). "—¿Qué es el trueno? —*Con martillos se golpea.* —¿Tú crees eso, o son bromas? —*Yo lo creo.* —¿Quién golpea? —*El Buen Dios.* —¿Por qué? —*Para hacer llover.* —¿Qué es un relámpago? ¿Cómo se produce? —*No lo sé.* —¿Solo? —*Sí, antes del trueno.* —¿De qué es? —*De fuego.* —¿De dónde vienen los relámpagos? —*Del fuego, porque se en-*

ciende con cerillas. Se enciende y después se hace el relámpago. —¿Quién enciende? —*El Buen Dios.* —¿Por qué? —*El enciende para que eso haga ruido.* —¿Por qué? —*Porque él lo quiere.* —¿Por qué lo quiere? —*Yo no me acuerdo más.*"

DON (5; 5). "—¿Qué son los relámpagos? —*Es el trueno quien los hace.* —¿Cómo? —*El trueno sale, y después los relámpagos, es el trueno quien los hace ir.* —¿De qué es el relámpago? —*De fuego.* —¿De dónde viene ese fuego? —*Del trueno.* —¿El trueno es de fuego? —*En el trueno hay fuego.* —¿De dónde viene el trueno? —*De la montaña.* —¿Cómo ocurre eso en la montaña? —*Son los albañiles los que le arrancan de allí.* —¿Cómo? —*Tomando un hierro, y con él hacen el trueno.*"

Todos los mitos de esta primera etapa se parecen. La segunda etapa se extiende, por término medio, de siete a nueve años. El trueno es debido a una explosión de las nubes y el relámpago al fuego que sale de las nubes o de los astros. Pero las nubes y los astros son producidos por el humo que sale de las casas o por el aire fabricado por los hombres.

ROY (6; 5). "—¿Qué es el trueno? —*Es un relámpago. Después es fuego; por eso truena.* —¿De dónde viene ese fuego?. —*Del sol.* —¿Por qué truena? —*Es la luna quien le hace tronar.*" Se recordará que, para Roy, el sol resulta de una cerilla lanzada por el Buen Dios, o, todo lo más, que el sol crece gracias a las nubes que han salido del soplo de los hombres.

DUC (6; 10). "—¿Qué es el rayo? —*Son los relámpagos que chocan.* —¿De dónde viene el relámpago? —*Del cielo.* —¿Qué es? —*Es como fuego. Son estrellas.* —Así, pues, las estrellas se fabrican."

BOIS (5; 6) comienza por establecer una relación de reciprocidad entre el rayo y las estrellas. "—¿Qué es el rayo? —*De fuego.* —¿Cómo se hace eso? —*Con estrellas, con fuego.* —¿Cómo se hacen las estrellas? —*Porque eso* [el rayo] *se hace de las estrellas que hacen arder.*" Pero ambos resultan de los relámpagos, los cuales salen de las nubes. "—¿De dónde vienen los relámpagos? —*De las nubes.* —¿Hay fuego en las nubes? —*Sí.* —¿Cómo? —*Del humo.*" O de otro modo dicho: estas nubes formadas por el humo de las casas (Bois es formal en este punto) pueden volver a convertirse en fuego, el cual da origen a los relámpagos y de aquí al rayo y a las estrellas.

La interpretación más corriente de esta segunda etapa consiste en explicar el rayo por el choque de dos nubes, el relámpago por el encuentro así producido, estando aquéllas formadas de humo y conteniendo éste fuego.

CESS (8; 6). "—¿Qué es el rayo? —*Fuego.* —¿De dónde viene? —*De las nubes que se tropiezan.* —¿Por qué hacen ruido? —*Porque se tropiezan muy fuerte.* —¿Qué son los relámpagos? —*Fuego.* —¿De dónde viene?

—*De las nubes, porque se tropiezan.* —¿Cómo pasa eso? —*Porque es fuego, como la luna y el sol.*"

MOC (8; 0). "—¿De dónde viene el rayo? —*De las nubes.* —¿Cómo? —*Cuando chocan estallan.* —¿Qué son los relámpagos? —*Fuego.* —¿Por qué sale fuego? —*Porque ése* [el rayo] *estalla* [hace estallar] *las nubes.*"

BO (9; 6). "—¿Qué es el rayo? —*Son las nubes que chocan.* —¿Para qué? —*Para hacer el rayo.* —¿De dónde viene el ruido? —*Es porque chocan.* —¿Es dura la nube? —*Sí.* —¿Como la madera? —*No.* [Bo nos ha dicho un poco antes que las nubes son el humo de los hornos.] —¿Qué es el relámpago? —*Es el rayo que pasa. Es el fuego de las nubes.* —¿Hay fuego en las nubes ahora? —*A veces.* —¿Qué son las nubes? —*Fuego.*"

La tercera etapa señala la aparición de las explicaciones puramente naturales. Estas explicaciones son la mayor parte de las veces aprendidas y se refieren a la "electricidad" de las nubes. Pero, como de costumbre, se encuentra un gran número de respuestas originales que muestran una originalidad por lo menos relativa. Estas son las únicas que vamos a citar. Consisten esencialmente en reducir la tempestad al choque de dos nubes, pero nubes formadas de aire o de vapor, etc. En cuanto al fuego de los relámpagos, proviene ya de la explosión o del frotamiento así producido o ya de las chispas salidas de los astros:

CHAL (9; 0) identifica, como ya hemos visto (cap. VIII, § 3), el sol con una nube y a ambos con el aire. Un mes después de este interrogatorio volvemos a examinar a Chal, que nos dice lo siguiente: "—¿Qué es el rayo? —*Ruido. Son dos nubes que se encuentran.* —¿Por qué se hace ruido? —*Cuando se encuentran, chocan.* —¿Las nubes son duras? —*No.* —¿Cómo se hace el ruido?—... —¿Qué es el relámpago? —*Fuego.* —¿De dónde viene? —*Viene de las nubes; eso hace el fuego.* —¿Por qué hay fuego en las nubes? —*Porque el sol es de fuego. Es una bola* [de fuego]. —¿El relámpago viene del sol? —*No.* —¿El fuego del relámpago viene del sol? —*No.* —¿El sol forma el relámpago? —*No, las nubes.* —¿Por qué el fuego de los relámpagos viene del sol? —*Porque el sol era una bola de fuego y estallaba.*" El sol, o más bien los soles, son, pues, nubes ardientes que al estallar inflaman las otras nubes. Las nubes mismas son aire, y su explosión produce el rayo.

Hemos visto anteriormente (cap. VIII, § 3) a ANT. AND y GERV explicar la formación de los astros por relámpagos amontonados.

Chal acaba de darnos la explicación recíproca interpretando el relámpago como salido del sol.

HEND (9; 8). "—¿Qué es el rayo? —*Son dos nubes que se tropiezan y se hacen los relámpagos. Primero se tocan, se tropiezan y se hace el rayo y el relámpago.* —¿Por qué se hace el relámpago? —*Porque dos nubes resbalan* [una sobre la otra] *y eso hace la chispa.* —¿Por qué? —*Si se frotan dos pedazos de madera uno contra otro, eso hace también chispas.* —¿Para qué resbala? —*Se calienta y después sale la chispa.*" Hend precisa

que la nube no es dura: es vapor. Pero para que la nube pueda dar vueltas "*es preciso que el vapor esté bien apretado*".

Ross (10; 7). "—¿Qué es el rayo? —*Nubes que saltan.* —¿Cómo? —*Porque se encuentran.* —¿Y qué pasa después? —*Un relámpago.* —¿Qué es? —*Una llamarada que hacen las nubes.* —¿Para qué la hacen? —*Porque se tropiezan.*"

Estas explicaciones no dejan de tener analogías con las presocráticas: el aire encerrado en las nubes hace estallar a éstas y el desgarrón produce una claridad, etc.

En resumen, esta rápida investigación sobre las explicaciones relativas a la formación de las tormentas confirma lo que hemos visto acerca de las nubes: la evolución de las explicaciones va de un artificialismo integral a un ensayo de reconstitución natural, siendo el principio de éste la identificación de las sustancias heterogéneas. La explicación de la lluvia va a completar este conjunto.

§ 5. **La formación de la lluvia.** El problema de las representaciones relativas a la lluvia es uno de los más interesantes que plantea el artificialismo infantil. En efecto, si las nubes se han considerado durante las primeras etapas como piedra o humo, no había ninguna razón para que la lluvia saliese de las nubes más bien que del mismo cielo. Pero la experiencia muestra la relación de las nubes y de la lluvia: cuando llueve hay siempre nubes. Esto lo sabe bien el niño. ¿Cómo, entonces, concebirá él esta relación? ¿La nube será señal de lluvia, o causa, o se encontrará la confusión, señalada en los primitivos, entre el signo y la causa? En efecto, encontraremos las tres soluciones más o menos mezcladas sin relación fija con la edad.

Para mayor claridad expondremos primeramente las explicaciones recogidas sobre el origen de la lluvia, sin preocuparnos de la relación de la lluvia y de las nubes, ya que después trataremos de este problema aparte.

Numerosas preguntas espontáneas de los niños nos muestran inmediatamente la orientación del espíritu de los niños de dos a siete años. Todavía hacia los seis y medio años. Del (*L. P.*, página 264) preguntaba "*¿Pero cómo la lluvia se hace en el cielo? ¿Hay tubos o torrentes que corren?*" (Así, para Del los "torrentes" son fabricados).

D'Estrella refiere a continuación recuerdos de la infancia citados en el § 7: "*Cuando llovía, él* [D'Estrella mismo] *no dudaba que Dios* [*'el hombre grande y fuerte'*] *no hubiese tomado una gran bocanada de agua*

y que no la escupiese de su inmensa boca bajo la forma de un torrente. ¿Por qué? Es que él había observado en muchas ocasiones con qué habilidad los chinos rociaban así el lino para blanquearle."

Podemos clasificar las respuestas dadas por nuestros niños en tres etapas, según que la lluvia se explique por un artificialismo integral, un artificialismo mitigado o un procedimiento natural. He aquí los ejemplos de la primera etapa, comenzando por un caso que recuerda lo que acaban de mostrarnos los recuerdos del sordomudo D'Estrella:

Se ha visto (§ 3) cómo Roy (6; 5) se representaba las nubes como constituidas por un viento salido del soplo humano: "*Es alguno que ha soplado.*" Así, para Roy la lluvia sale de las nubes; viene "*del cielo.* —¿Y el agua del cielo? —*De las nubes.* —¿De dónde venía el agua por primera vez? —*Es cuando hay hombres que han escupido mucho.*" Esta respuesta no ha sido dada inmediatamente después de la explicación de la formación de las nubes. No hay, pues, perseveración.

Corrientemente, sin embargo, el agua de la lluvia es atribuida a una fabricación propiamente dicha; pero a menudo hay que preguntarse, dadas las reticencias y las risas de los pequeños, hasta qué punto los "grifos" o los tubos que invocan no tienen en ciertos casos (no suponemos nada de más) un sentido simbólico bastante claro. Volvemos la pregunta al § 11, donde la encontraremos a propósito del origen de los arroyos:

Griar (5; 6). "—¿Qué es la lluvia? —*Es agua.* —¿De dónde viene? —*Del cielo.* —¿Hay agua en el cielo? —*Es el Buen Dios quien la hace descender.* —¿Cómo? —*El vierte cubos de agua fuera.* —¿Quién te ha dicho eso? —*Nadie.* —¿De dónde toma el agua el Buen Dios? —*De su grifo.* —¿De dónde viene el agua de su grifo? —... (El niño ríe.)"

Don (5; 6) nos dice que la lluvia viene del cielo y que el Buen Dios la envía; añade: "—¿Hay fuentes en el cielo? —*Algunas veces hay arroyos. Está el Buen Dios.* —¿Qué hace? —*Está en su casa y trabaja.* —¿Por qué? —*Para su patrón.* —¿Quién es el Buen Dios? —*Es un señor.*" Dios, naturalmente, es concebido como un hombre.

Pan (5; 6). "—¿Y la lluvia de dónde viene? —*Del cielo.* —¿Cómo? —*Yo no lo sé. Puede ser que haya un tubo, como papá que ha mojado el De Dion* [que ha regado su auto para lavarle]. —¿Es posible? —*Sí es posible, porque es la misma suciedad.* —¿Dónde? —*Delante de las aceras eso hace charcos de agua.* —¿Cómo viene el agua? —*Hay un grifo, después se tiene un tubo cerca y después envía la lluvia para regar las flores.* —¿Quién? —*El Buen Dios.*"

Hans (5; 6). "—*Es el Buen Dios quien lo ha hecho.* —¿Cómo se hace? —*El coge agua y luego la echa.* —¿De dónde toma el agua? —*En el lavadero.*"

GRIL (7; 0) nos dice que la lluvia es agua que viene del cielo. "—¿Cómo viene este agua? —*De abajo.* —¿Cómo de abajo? —*En las fuentes.* —¿Cómo va al cielo? —*Con tubos.* —¿Dónde están esos tubos? —*En la calle.* —¿Desde dónde salen? —*Desde las fuentes o el canal.* —¿Hasta dónde van? —*Hasta el cielo*", etc. Son los hombres los que hacen llover.

RAM (9; 0) piensa también que son los hombres y no Dios los que hacen llover. La lluvia sube al cielo "*por grifos*". "—¿Cómo? —*El agua rueda en los grifos.* —¿Y después? —*Eso hace gotitas y después eso sube al cielo.* —¿Cómo sube? —*En chorros de agua.* —¿Por qué no se les ve? —*Porque son delgadas.*"

Sería inútil multiplicar los ejemplos de estos mitos cuyo tema es por demás bien conocido. Como siempre, se puede preguntar hasta qué punto creen los niños en lo que ellos dicen y a partir de qué punto fabulan. Pero lo importante es comprobar que no tienen nada con que sustituir el lugar de este artificialismo. Que ellos fabulen o no, en el detalle recurren a la actividad humana para explicar las cosas y no a las cosas mismas.

Esto es lo que nos explica que durante la segunda etapa el niño llega a prestar una actividad humana a las cosas. Durante la segunda etapa, en efecto, no encontramos más artificialismo directo en el sentido de que la lluvia no sale ya de los grifos del cielo. Pero hay artificialismo indirecto, en este sentido: que es un objeto salido de la actividad humana, como el humo de las casas, etc., quien produce la lluvia. Pero entonces es aquello lo que marca la continuidad de la primera y segunda etapas; esta cosa que produce la lluvia llega a estar dotada de un artificialismo inmanente: existe colaboración entre las cosas y nosotros. Esta colaboración se expresa por la locución infantil "hace hacer". El hombre y Dios "hacen hacer" la lluvia, es decir, que ellos "hacen" alguna cosa. Los dos sentidos de la palabra "hacer" se confunden todavía enteramente.

He aquí ejemplos de la segunda etapa:

BLAS (8; 10). "—¿De dónde viene la lluvia? —*Viene de las nubes.* —¿Cómo? —*Es el humo que sube, y después eso forma las nubes.* —¿Qué humo? —*El humo de las casas.* —¿Cómo da la lluvia este humo? —*Porque es el calor quien hace fundir las nubes.*" El [el humo] se deshace, y después de eso viene [se convierte] el agua. Luego las nubes hacen eso intencional y consecuentemente: saben que avanzan "*porque se mueven*". "*Nosotros también sentimos que avanzamos*".

PORT (9; 0). Las nubes son también humo de las casas, "*después eso se hace negro, y después de eso viene el agua.*" "*Se funde un momentito y después se convierte en agua.*" Luego las nubes avanzan a nuestras órdenes: "*Cuando las gentes andan también en la calle, eso hace andar las nubes.*"

MARG (10; 0). "—¿De dónde viene la lluvia? —*Del cielo.* —¿Cómo? —*Es las nubes con el humo.* —¿De dónde viene este humo? —*De las chimeneas.* —¿Cómo da la lluvia este humo? —*Porque funde.* —¿Se funde el humo? —*Sí.* —¿Quién hace el rayo? —*El calor.*" Luego las nubes son vivas y conscientes.

MOC (8; 0). "—¿De dónde viene la lluvia? —*Del cielo.* —¿Qué es eso? —*Agua.* —¿Cómo se hace? —*Las nubes.* —¿Cómo? —*Porque saltan. Las nubes saltan, y de eso viene la lluvia.* —¿Qué quiere decir que saltan? —*Eso quiere decir que estallan.* —¿De dónde vienen las nubes? —*Del humo.* —¿De dónde? —*De las chimeneas.*"

Para estos niños las nubes acuden, pues, intencionalmente por todas partes donde es necesario que llueva, y se convierten en agua. El proceso de formación de la lluvia es, pues, en un sentido natural, pero queda que las nubes salen de las casas, y, sobre todo, que nos obedecen directa (Port) o indirectamente. ¿Qué pasará, entonces, cuando se enseñe a estos niños que la lluvia se produce por la evaporación de los mares? Fusionarán simplemente su idea espontánea, que es artificialista, con la enseñanza recibida, y entonces sacarán la consecuencia de que el humo de las cosas "va a buscar" el agua sobre el mar. He aquí los ejemplos de estos casos de mezcla entre la idea del niño y la lección dada:

DEM (8; 0). "*Por la noche, por las noches, no en todas, las nubes se bajan y atraen el agua.*" Luego las nubes son el humo: "—¿Es del vapor? —*¡Es del humo, no del vapor!* [Se ríe.] —¿Cómo atrae el agua? —*Como el imán.* —Y ¿qué pasaría si un barco estuviese allí? —*Le daría una sacudida tan fuerte que caería.*"

BONG (9; 6) nos dice también que las nubes salen de las chimeneas y que las nubes hacen llover. "—Tú me has dicho que las nubes son humo. ¿Hay agua en el humo? —... —¿De dónde sale la lluvia? —*Del fuego.* —Si encendiéramos humo en esta habitación, ¿nos llovería encima? —*No. Es porque las nubes descienden sobre el mar y toman el agua.* —¿Cómo? —*Van sobre el agua y el agua entra en las nubes.* —¿Y saben que van a buscar el agua? —*Sí.*"

CEN (8; 6). Las nubes están "*en vapor*", es decir, "*que es el aire quien tiene el agua*". "—¿De dónde viene el vapor de las nubes? —*Cuando se hace hervir la sopa.* —¿Eso hacen las nubes? —*El vapor sale fuera y toma consigo el agua.* —¿Hay aire en las nubes? —*Hay aire y agua encima.*"

Se ve cómo las mejores lecciones pueden deformarse por una mentalidad artificialista. Se ve, sobre todo, qué admirable organización presta el niño a la Naturaleza, puesto que el humo de las casas se encarga él mismo de ir a buscar el agua sobre los mares, o que el aire de las marmitas "toma agua consigo".

Esta segunda etapa se extiende, como término medio, de siete-ocho a nueve años y seis meses o diez años. Constituye, pues, una

transición perfecta entre la primera y la tercera etapa en lo que se mantiene una parte del artificialismo de la primera etapa, desprendiéndose ya los procesos naturales sobre los cuales el niño de la tercera etapa subsistirá. Durante la tercera etapa, en efecto, se encuentra al lado de numerosas explicaciones aprendidas (la lluvia es el vapor de agua condensada) un gran número de respuestas originales que citaremos aquí. Se encuentran diferentes tipos correspondiendo a los tipos de respuestas encontrados a propósito del origen de las nubes (tercera etapa). Cuando la nube está concebida como el humo de los relámpagos (Ben, Fau, Lef, etc.), el agua resulta sencillamente del hecho que la nube "cae". Es ésta una explicación análoga a la de la segunda etapa, salvo que el humo tiene en adelante un origen enteramente natural. Por esto es inútil insistir. Cuando la nube está concebida como de aire, la lluvia resulta de una transformación del aire en agua:

TRON (8; 6). "—¿De qué son las nubes? —*De lluvia.* —¿De dónde viene esta lluvia? —*Es del aire, que se transforma en agua.*" Un instante después: "Y las nubes, ¿de qué están hechas? —*De aire.*"

ANT (8; 0). "—¿De dónde viene la lluvia? —*De las nubes.* —¿Cómo? —*Porque las nubes son de agua.* —¿Por qué? —*Es el viento, que se cambia en agua.*" Ant cree que el mismo viento sale de las nubes, que son de aire comprimido.

CHEV (8; 2). Considera, como se ha visto (§ 7), las nubes como el aire "*que se reúne*". "—¿Cómo hacen llover? —*Porque las nubes están mojadas. Están llenas de agua.* —¿De dónde? —*Porque es la niebla. Cuando hay mucha niebla eso forma el agua. Se oye como las gotitas de agua cuando las hay aquí.*" En cuanto a la niebla, es también aire: "*Todo el aire se reúne, y después eso hace las nieblas.*" Es, pues, también, para concluir, el aire, que se cambia en agua.

Por último, otros niños parece ser que conciben espontáneamente las nubes como "calor", "humedad", "transpiración", y entonces la lluvia se explica por sí misma:

SCHI (7; 4) nos dice que las nubes vienen de la niebla. "—¿De qué es la niebla? —*De agua.* —¿Como la que sale del grifo? —*No; es un agua como cuando se suda. No es completamente agua cuando se suda. Es como el agua.* —¿De dónde viene este agua? —*Yo creo que viene de que se tiene calor. Por eso el calor debe ser el que hace venir las nubes...* —¿Cómo se hace eso? ¿De qué calor viene? —*Eso viene del sol.* —¿De dónde viene el agua calentada por el sol? —*Del sol mismo.* —¿De qué es el sol? —*De fuego, creo. Cuando hace demasiado calor es como cuando se tiene demasiado calor en las manos, el sol suda; después eso hace las nubes que le cubren.*"

BAR (9; 5). La lluvia viene "*de las nubes.* —¿Qué son las nubes? —*Es*

como el agua. —¿Es el agua? —*Es calor.* —¿Cómo el calor da el agua? —*Porque hace sudar.* —¿El qué? —*Las nubes. A veces también nosotros. El sol es el que hace sudar las nubes para hacer la lluvia.* —¿Cómo se hacen las nubes? —*Se juntan pequeñas gotas, y eso hace las nubes.* —¿De dónde vienen esas gotas? —*Del cielo.* —Ese agua, ¿de dónde viene, del cielo? —*De las grutas; después el agua corre, y desciende.*"

BOUCH (11; 10). La lluvia es "*la humedad.* —La primera vez que ha llovido ¿de dónde venía la humedad? —*De la transpiración.* —¿La transpiración de qué? —*Del sol. Cuando hace demasiado, eso hace transpirar.*" Así, es el mismo sol el que transpira.

Vemos, pues, cómo el proceso de la evolución de estas explicaciones recuerda el de las tormentas o de la formación de las nubes: el aire es el humo, que se cambia en agua lo mismo que en fuego. El sol mismo transpira (Schi), etc.

Nos queda por examinar la cuestión de las relaciones que mantienen, para el niño, la lluvia y las nubes. Como se ha visto por el estudio de nuestras etapas, las nubes y la lluvia comienzan por ser independientes y acaban por sostener entre ellas relaciones de causa a efecto, por proceder la lluvia de la nube. Pero, entre estos dos extremos se encuentra una zona crítica que nos es necesario analizar ahora, porque el niño titubea de una manera interesante entre la idea de que las nubes son "señal" y la de que son "causa" de la lluvia.

He aquí algunos de estos casos, en los cuales las nubes están concebidas como "señal" de lluvia:

GRIL (7; 0). "—¿Es que se ve cuando va a llover? —*A veces truena.*" Pero, como se ha visto (§ 3), esta señal es al mismo tiempo causa, puesto que el rayo lo concibe Gril como una piedra que lanza Dios para desencadenar la lluvia: "*Coge grandes bolas, las tira y llueve.*" Solamente que esta causa es irracional, porque la lluvia no está contenida en las bolas, sino desprendida de ellas.

REY (7; 0) piensa que la lluvia es enviada por Dios, gracias a un tubo, y que las nubes son de "*yeso negro*". No existe, pues, relación entre ellas. Sin embargo, las nubes son señal de lluvia. "—¿Se ve cuándo va a llover? —*No, se ven solamente las nubes.* —¿Por qué hay nubes cuando va a llover? —*Porque el Buen Dios está nervioso.*" Así, pues, de nuevo las nubes son, en parte, causa de la lluvia. "—¿Qué son las nubes? —*Es la lluvia que viene.*" Esta última expresión no significa en modo alguno que Rey identifique la nube al agua. Rey sostiene hasta el fin que es el "*yeso negro*". La expresión contiene solamente la idea de que la llegada de la nube desencadena la lluvia.

RAM (9; 0) considera la lluvia como subiendo al cielo por medio de grifos. Por otra parte, las nubes son el humo de los tejados. No hay, pues, relación entre los dos fenómenos. Sin embargo, Ram precisa que la lluvia no sube al cielo más que cuando hay nubes. "—¿Cuándo sube? —*Cuando*

las nubes cubren el cielo. —¿Entonces son las nubes las que la hacen venir? —*Sí.* —¿Cómo? —*Porque son negras.*" Pero Ram mantiene que las nubes son de humo y no contienen nada de agua. La señal es, pues, comprendida de nuevo como causa, sin que el niño precise el "cómo" del mecanismo.

Zwa (9; 1) explica, como se ha visto (§ 3), la formación de las nubes por burbujas de aire que salen del agua. Por otra parte, explica la lluvia como saliendo directamente del cielo. No existen, pues, para él, relaciones directas entre la lluvia y las nubes. "—¿Para qué sirven las nubes? —*Para anunciar que quiere venir la lluvia.* —¿Son ellas las que hacen la lluvia o viene ésta del cielo? —*Viene del cielo.* —¿Las nubes hacen la lluvia? —*No.* —¿Para qué es preciso nubes para anunciar la lluvia? —*Porque si no las hubiera, no llovería.*" En estas últimas palabras existe la afirmación de un enlace causal. Y, sin embargo, Zwa continúa hasta el final del interrogatorio sosteniendo que la lluvia no sale de las nubes.

Por último, he aquí el caso más puro que hemos encontrado de diferenciación entre la "señal" y la "causa". Pero, como vamos a ver, el niño concibe todavía parcialmente la nube como "causa" al mismo tiempo que como "señal".

Bouch (11; 10) concibe la lluvia como la transpiración del sol. En cuanto a las nubes, tienen un origen natural, pero el cual Bouch rehúsa precisar. "—¿Qué son las nubes? ¿De qué? —*Eso anuncia la lluvia. No hace buen tiempo.* —¿Por qué? —*Cuando se ven las nubes a lo lejos, se ve que hará mal tiempo.* —Si no hubiera nubes, ¿podría llover, sin embargo? —*Sí...* [no] *se sabe que eso anuncia el mal tiempo, cuando hay nubes, e inmediatamente hace mal tiempo.* —¿Por qué? —*Después, en seguida, cuando hay nubes, cae la lluvia.* —¿Son las nubes las que hacen llover? —*Eso hace venir el mal tiempo, y hace llover.* —Entonces, ¿son las nubes las que hacen llover? —*Viene el mal tiempo y hace llover.* —¿Por qué cuando vienen las nubes llueve? —*Cuando las nubes vienen se hace noche, se pone oscuro.* —Entonces ¿por qué cae la lluvia? —*No; a veces cae la lluvia, pero no porque las nubes vengan.* —¿Por qué las nubes anuncian la lluvia? —*Porque siempre, cuando las nubes vienen, cae la lluvia.* —¿Por qué? —*Las nubes anuncian el mal tiempo.* —¿Por qué? —..."

Se ve bien, en las contradicciones de Bouch, cuánto vacila este niño entre la idea de que las nubes son la señal y la idea de que son la causa de la lluvia. ¡Y, sin embargo, para Bouch, la lluvia no sale de las nubes!

Estos hechos son muy instructivos. Entre la etapa durante la cual el niño no ve relación alguna entre la lluvia y las nubes y la etapa durante la cual la lluvia sale de las nubes, existe, pues, en muchos niños, un período de transición durante el cual las nubes "anuncian" la lluvia. Por esto, desde que la nube se concibe como señal, es inmediatamente concebida como causa. ¿Qué causalidad

es ésta? No es una causalidad racional en el sentido de que las nubes no contienen lluvia, ni el desencadenamiento por un proceso mecánico. La nube es más bien causa en el aspecto necesario del acontecimiento. Como lo ha dicho I. MEYERSON a propósito de ciertas explicaciones de los primitivos: "La causa llega a ser un aspecto, un lado del acontecimiento" [3]. Esta fórmula se aplica muy bien a las relaciones que nuestros niños establecen entre las nubes y la lluvia.

Esta noción de una señal concebida como parte necesaria del acontecimiento es, además, muy importante para nosotros, porque constituye una de las formas posibles de transición entre la causalidad artificialista (y, en particular, las "participaciones" que están en la raíz del artificialismo) y la causalidad por identificación de sustancias. En efecto, en el punto de partida de las explicaciones relativas a las nubes y a la lluvia encontramos ciertos sentimientos de participación: las nubes corren cuando nosotros andamos, nos obedecen, vienen para hacer la noche y hacernos dormir, etc.; la lluvia llega para regar las plantas, limpiar nuestras casas (véase Pau), etc. En el otro extremo de la serie de estas mismas explicaciones encontramos una causalidad racional: el aire se condensa en nubes y las nubes se funden en agua, etc. ¿Cómo interpretar el paso entre estos dos tipos de explicación? De una parte, los sentimientos de participación entre las nubes, la lluvia y nosotros, dan lugar a agrupaciones diversas que refuerzan todavía más los mitos artificialistas cuando el niño los inventa; así, la nube sirve para advertir que Dios hace llover, etc. De este modo se constituye un esquema en el cual la lluvia, la nube y nosotros forman un conjunto inseparable, esquema que da origen a los mitos artificialistas que los niños inventan cuando responden a nuestras preguntas. Después, cuando la creencia artificialista está en camino de desaparecer y el elemento humano está disociado de las cosas, queda el sentimiento de una relación entre las cosas mismas: la lluvia y las nubes son necesarias la una a la otra, etc. Esta nueva participación, pero participación semirracional, por decirlo así, da nacimiento a las identificaciones de sentencias que hemos comprobado durante la segunda y la tercera etapas. Una vez más una participación dinámica de nacimiento a una identificación sustancial.

§ 6. Explicación de la nieve, el hielo y el frío.

Podemos ser muy breves en lo que concierne al origen de la nieve y del hielo. Pero es necesario señalar estas explicaciones, porque

[3] *Année Psychol.*, vol. XXIII, pág. 220.

presentan un cierto interés a causa de las relaciones establecidas por el niño entre el hielo y el frío. Se pueden distribuir en tres etapas las explicaciones acerca del origen de la nieve y del hielo. Durante la primera (hasta cerca de los siete años) existe artificialismo.

BOIS (5; 6). "—¿Cómo se hace la nieve? —*Son unos señores los que la hacen.* —¿Cómo? —*La hacen muy alta.* —¿Qué quiere decir eso? —*Que ellos la fabrican.* —¿Cómo entonces cae? —*Es que ellos hacen pequeños agujeros.* —¿Dónde? —*En el cielo.*" En cuanto al hielo, "*es nieve que se ha helado*", es decir, que se ha hecho "*dura*".

STEI (5; 6). La nieve viene "*del cielo.* —¿Cómo es eso? —*Con pequeños tapones azules.* —¿Quién lo ha hecho? —*El Buen Dios.* —¿Por qué está fría la nieve? —*Porque ésa* [la nieve] *tiene hielo.* —¿De dónde viene el hielo? —*Eso viene de la nieve que queda cuando hace mucho frío.*"

Desde los siete años, próximamente, existe una explicación natural. Pero encontramos dos tipos de respuestas que, sin duda alguna, caracterizan cada etapa. Durante la segunda etapa (de siete a nueve años, poco más o menos) la nieve tiene un origen independiente del agua:

GUT (8; 9) cree, por ejemplo, que la lluvia viene del vapor. Pero la nieve viene "*de los copos.* —¿De dónde viene? —*Del cielo.* —¿De qué parte del cielo? —*Del aire*". Para BUL (11; 0), la nieve es también aire, etc.

TAU (6; 0): La nieve viene "*del cielo, puesto que es el cielo quien se ha convertido en copos.*" Para Tau, la nieve da agua y hielo cuando se aprieta, pero el agua, al helarse, no da ni hielo ni nieve. Para RAT (8; 0), es una mezlca de agua y de arena.

Por último, durante la tercera etapa (nueve años, como término medio), la nieve y el hielo son agua congelada:

GEN (7; 0). "—Y la nieve, ¿de dónde viene? —*Del agua. Del agua sucia.* —¿Cómo el agua se ha hecho nieve? —*Por el frío.*"

CHAL (9; 0). "—¿Qué es la nieve? —*Es lluvia.* —¿Cómo? —*A la fuerza desciende; se hiela en lo alto.* —¿Qué es el hielo? —*Es agua que se ha helado.*"

Adviértase que, aun en la tercera etapa, el hielo no está siempre considerado como agua congelada, sino más bien como agua apretada; que importa poco que la nieve sea el agua misma helada o una sustancia cualquiera. Es interesante notar este hecho. Nos muestra primero que la identificación de los cuerpos no es más rápida en el niño, en el caso en que parece impuesta por la ex-

periencia (como sucede con el hielo y el agua), que en los casos en que es un punto de vista del espíritu (como cuando el aire se cambia en nubes, en lluvia, en astros, en fuego, etc.). Este hecho nos muestra en seguida su nuevo ensayo de explicación por la condensación, análogo a los que ya hemos anotado, y que consistían en referir las nubes y los astros al aire condensado, etc. Es cierto que en el caso del hielo cada niño ha hecho la experiencia de que una bola de nieve bien apretada se hace dura y transparente. No es menos interesante el que explique el hielo por un proceso de condensación de la nieve:

GUT (8; 9), quien acabamos de ver refiere la nieve al aire, nos dice: "—¿Qué es la nieve? —*Es la nieve, que se hace pedazos.* —¿Por qué? —*Porque viene dura.* —¿Por qué? —*Porque viene del hielo.* —¿Cómo se hace eso? —*Es nieve. Se hace pedazos.*"

BULL (11; 8) nos dice que el hielo, como la nieve, es "*aire*". El hielo "*está formado de nieve.* —¿Qué es necesario hacer para tener hielo? —*Es necesario esperar a que nieve.* —¿Tú has visto una fuente helada? —*Sí.* —¿El agua se puede helar? —*El agua y la nieve.* —¿Con el agua sola se puede hacer hielo? —*No.* —¿Por qué? —*Porque no se pone nieve.*" El hielo es la nieve "*apretada*".

HEND (9; 8) comienza por decirnos que el hielo es la nive helada. "—¿Es necesario siempre nieve para que haya hielo? —*Sí, porque se hace dura y después se hace hielo.* —Si yo pongo un vaso de agua fuera, ¿habrá nieve o no [en invierno]? —*También, pero no en seguida. En la parte de abajo habrá agua, y encima una capa de hielo.* —¿Habrá nieve en el vaso antes del hielo? —... *La nieve es la que hace el hielo.*"

Se ve, pues, que la identificación del agua, de la nieve y del hielo no es progresiva.

BULL (11; 8) dice que "*cuando el hielo se funde no hay más que agua*", pero rehúsa todavía admitir que la nieve y el hielo sean agua. "—¿Es agua? —*Hay agua también.* —¿Y qué? —*No es completamente agua.*"

¿Cómo, pues, se hará la identificación de estos cuerpos? ¿Vemos aquí, como en el caso de las nubes y de la lluvia, una participación dinámica preceder a la identificación sustancial, antes que el niño haya comprendido la acción del frío en la congelación del agua? Esto es lo que vamos a comprobar estudiando las relaciones del frío y del hielo. Para este aspecto volveremos a presentar todos los niños examinados hasta aquí.

El niño llega, en efecto, muy pronto a preguntarse si es el frío el que produce la congelación del agua, o si son la nieve y el hielo los que producen el frío. Por esto hallamos que las explicaciones de los niños pasan por dos fases principales. Durante la primera

hay una participación a la vez dinámica y sustancial entre la nieve y el frío: una atrae el otro o el uno produce el otro; el frío es, por otra parte, una sustancia asimilada al aire. Durante la segunda fase es el frío el que produce el hielo y cesa de estar considerado como una sustancia para llegar a ser producido por la ausencia del calor y por el hecho de que el sol se oculta.

La primera fase está plagada de confusiones entre el signo y la causa, y de participaciones artificialistas que nos muestran claramente cómo la identificación sustancial sale de la participación dinámica:

ROC (6; 0). "—¿Por qué hace frío en invierno? —*Porque hay nieve.* —¿Quién es quien hace el frío? —*La nieve.* —Si no hubiera nieve, ¿haría frío? —*No.* —¿Es la nieve quien hace el frío o el frío quien hace la nieve? —*El frío hace la nieve.* —¿Y de dónde viene el frío? —*De la nieve.*"

LU (5; 6). "—¿Por qué hace frío en invierno? —*Porque cae nieve.* —Si no hubiese nieve, ¿haría frío? —*No.* —¿Por qué cae la nieve en invierno? —*Porque hace frío.* —¿Por qué hace frío en invierno? —*Porque el Buen Dios hace el frío.* —¿Con qué? —*Con su mano.* —¿Cómo? —*El hace crecer al frío.* —¿De dónde viene el frío? —*De la calle.* —¿Qué es el frío? —*Es el invierno.*"

GEN (7; 0). "—¿De dónde viene el frío en invierno? —*De la nieve.* —Y la nieve, ¿de dónde viene? —*Del agua. Es agua sucia.* —¿Cómo se vuelve nieve el agua? —*Es el frío.* —¿Quién hace el frío? —*El viento.*"

PAT (9; 0). "—¿Qué es el frío? —*El frío es cuando quiere caer la nieve.* —¿De dónde viene el frío? —*Del invierno.* —¿Por qué hace frío en invierno y no en verano? —*Porque es la nieve la que es fría.*"

HEND (9; 8). "—¿De dónde viene el frío? —*Del cierzo.* —¿Por qué hace frío en invierno? —*Porque hace viento.* —¿Y los días en que no hace viento? —*Porque las nubes que se funden hacen la nieve, y eso hace el frío.*"

Para estos niños el frío produce, pues, la nieve, y la nieve produce el frío. Pero ¿qué es esta producción? Es primitivamente un simple desencadenamiento semimoral, semifísico: la nieve atrae el frío y el frío atrae la nieve, luego los dos se prestan una ayuda mutua. Así, para Pat, "*el frío es cuando quiere caer la nieve*". Inversamente, para Pur, la nieve "*es para mostrar que es invierno*".

PUR (8; 8). "—¿Por qué nieva en invierno? —*Es para mostrar que es invierno.* —¿Por qué no hay nieve en verano? —*Porque en verano hay frutos. Si la nieve cae, estropea los frutos.* —¿Por qué no nieva al final del invierno? —*Para anunciar que se ha acabado el invierno.*"

Esta opinión no es única. Es lo que responden la mayor parte de los niños a la pregunta del "porqué" de la nieve, pregunta que

también se ponen a sí mismos. En estas condiciones, las respuestas precedentes se aclaran; la nieve es signo de frío, el frío es signo de nieve y los dos se atraen mutuamente. Es, al menos, el caso en que el niño considera la nieve como fabricada por Dios o los hombres. De este dinamismo nace en seguida el sustancialismo. El frío está identificado a un cuerpo, al aire, y este cuerpo está llamado, de una parte, a emanar de la nieve, y de otra parte, a entrar en la nieve, a título de elemento. Esta segunda actitud caracteriza la segunda de las etapas que hemos distinguido hace un momento.

En efecto, la identificación del frío al aire es muy general en los pequeños. Veremos numerosos ejemplos estudiando las ideas de los niños sobre el aire (véase *C. P.)*. Cuando se pregunta a un niño lo que es el aire responde con frecuencia: "*Es el frío*" (como si el frío fuera una sustancia), y cuando se pregunta: ¿De dónde viene el viento?", ocurre con frecuencia que la respuesta sea: "*Viene del frío*". De otra parte, hemos visto un gran número de casos de niños que estiman que la nieve y el hielo son compuestos del aire (véanse anteriormente los casos de Gut y de Bul; así, Bul estima precisamente que el frío viene a la vez de la nieve y del frío. "*—Es la nieve quien da el frío. El viento también.* —¿De dónde viene el frío *—Del frío.* —¿Qué es eso? *—Del aire.")*.

En resumen, las respuestas de esta primera fase nos muestran bastante cómo la participación, primero, dinámica de la nieve y del frío da poco a poco nacimiento a una identificación sustancial, la nieve y el frío, siendo finalmente concebidos como dos cuerpos, que son salidos uno de otro.

Durante la segunda fase, al contrario, el niño descubre que el hielo es debido al frío y no a la inversa. En cuanto al frío del invierno, continúa siendo interpretado como debido al cierzo, y después, cada vez más, el niño invoca la ausencia del sol, etc.:

CEIN (10; 0). "—¿De dónde viene el hielo? *—Es el viento, que hiela el agua.* —¿Por qué hace frío en invierno? *—Porque hay el viento que viene... Porque el viento viaja.*"

VAUD (13; 0). "—¿De dónde viene el frío en invierno? *—Porque hace cierzo.* —¿En verano hay también cierzo? *—Es el aire que es frío.* —¿Por qué es frío el aire en invierno? *—Porque no hay sol.*"

SCHAU (10; 8). "—¿Por qué la lluvia cae como nieve? *—Porque hace frío.* —¿De dónde viene el frío? *—Porque no hay sol.* —¿No hay sol en invierno? *—No.* —¿Dónde está? *—Detrás de las nubes.*"

En conclusión, este estudio de la nieve, del hielo y del frío confirma lo que hemos visto a propósito de las nubes y de la lluvia; la explicación por la identificación de las sustancias no es

primitiva en el niño, sino derivada. En los primeros años el niño se encuentra en presencia de muchos cuerpos que considera como formados de tres sustancias distintas, al menos: la nieve (y el hielo), el agua, el frío (y el aire). Cada uno de estos tres cuerpos le parece fabricado aparte: la lluvia es enviada por Dios, la nieve está hecha con "los tapones azules", el frío es el aire enviado por Dios a los hombres, etc. Pero en seguida el niño descubre entre los cuerpos las participaciones dinámicas: la nieve anuncia el invierno, el frío anuncia la nieve, la nieve y el frío se atraen, etc. Desde luego, en el momento que el niño renuncia al artificialismo supone, bajo estas participaciones dinámicas, las participaciones sustanciales, y busca el explicar los cuerpos los unos por los otros: la nieve sale del frío y del aire, el frío es salido de la nieve, etc. Por último, los progresos de la observación le muestran cuál es el orden real: es el frío el que causa el hielo, y no la nieve quien produce el frío. Artificialismo y participaciones dinámicas, después identificación sustancial y, por último, pone en orden las series causales; tales parecen, pues, ser los tres momentos de la explicación por identificación.

§ 7. Los ríos, los lagos y el mar. El origen primero de las aguas. Si el niño tiene una tendencia verdaderamente al artificialismo, esta tendencia debe poderse desenvolver libremente en la explicación de los arroyos y de los lagos. Esto es lo que el estudio de las preguntas que hemos citado al pricipio de este capítulo suponen claramente el artificialismo. Preguntar, por ejemplo, "por qué el lago (de Ginebra) no llega hasta Berna" es suponer que hay una razón moral para eto, y, por consiguiente, que el lago ha sido querido y construido.

Interrogando a los niños, se obtienen las respuestas que se pueden clasificar en tres etapas. Durante la primera de estas etapas, todo es fabricado: el lecho de los arroyos y de los lagos y el agua misma. Durante la segunda etapa, el lecho es cavado por el hombre, pero el agua tiene un origen natural. Durante la tercera etapa todo es natural.

He aquí los ejemplos de la primera etapa. Entre ellos se pueden distinguir ciertos niños, probablemente los más primitivos, que precisan los orígenes del agua y los consideran como fisiológicos; otros niños que conciben el agua como fabricada, sin idea fisiológica consciente (o declarada), y otros, por último, que no precisan nada en absoluto. Uno de los casos más primitivos es verdaderamente éste:

ROY (6; 0). "—¿Cómo ha comenzado el lago? —*Es porque ya había una zanja, y después se han puesto diques.* —¿Cómo ha comenzado esta zanja? —*Existía ya. Eran los hombres quien la habían hecho.* —¿Qué es un arroyo? —*Es una zanja, y después hay agua dentro.* —¿Cómo ha comenzado esta zanja? —*Son los hombres quienes las han hecho.* —¿De dónde viene el agua? —*Es porque cuando hace calor eso hace el agua.* —¿Qué quiere decir eso? —*Es el calor.* —¿Cómo es eso? —*Porque nosotros transpiramos y después estamos mojados.* —¿De dónde sale el agua de los arroyos? —*De un túnel pequeño.* —¿El agua del túnel de dónde viene? —*De un canal.* —¿Y el agua del canal? —*Son los hombres que han tomado el agua de una fuente y la han puesto en los tubos.* —Pero ¿cómo ha comenzado el agua sobre la tierra? ¿Ha habido siempre agua? —*No.* —¿De dónde viene el agua la primera vez? —*Es cuando hay hombres que han escupido mucho.*" En este momento es cuando Roy nos dice de la lluvia lo que hemos visto en el § 9.

El interés de este caso está en el origen fisiológico que el niño atribuye al agua: son los hombres que han escupido. Esto es probable, dado lo que se sabe de los intereses de los muchachos; que esta fórmula no es más que una manera fina de decir las cosas más prosaicas. Puede parecer una broma de mal gusto el suponer que los niños piensan en la micción a propósito del origen de los arroyos. Hemos adquirido, sin embargo, la certeza de que esas imágenes atraviesan el espíritu de los niños mientras nosotros les interrogamos:

JU (7; 0) admite, como Roy, que los arroyos han sido cavados por los hombres y que el agua viene de las fuentes y de los tubos. "—¿Y el agua de los tubos cómo ha comenzado? —... [Ju se pone muy rojo]. —Di lo que tú pienses. No importa nada el que no sea exacto —... *De los retretes.* —¿Y el agua de los retretes? —..." [Aquí a Ju, cada vez más rojo, se le saltan las lágrimas, y nosotros cambiamos la conversación].

HER (7; 0). "—¿Cómo ha comenzado el agua de los arroyos? —*Es el agua cuando llueve... Algunas veces es el agua de los retretes. Eso va a las alcantarillas... y el agua de las alcantarillas va al Arve.*" En cuanto al lecho del arroyo: "*Se le ha cavado, se ha hecho una gran zanja.*"

Aquí, como nos ocurre a menudo, los recuerdos de los sordomudos nos dan un testimonio decisivo:

D'Estrella, en la carta autobiográfica dirigida a W. JAMES y destinada a completar la colección de los recuerdos de su infancia[4], dice: "*Que yo añado esto sobre el origen del océano. Un día yo iba al mar con los camaradas. Ellos se bañaron. Yo entraba por primera vez en el océano sin conocer el sabor del agua ni la fuerza de las olas. Yo caí de bruces con*

[4] *Philos. Rev.*, I (1892), págs. 613-624.

los ojos y la boca abiertos. Faltó poco para ahogarme. Yo no sabía nadar. Me hundía e instintivamente me puse a gatear en la arena. Escupí el agua, preguntándome por qué era tan salada. Pensé que era la orina de ese dios tan poderoso" [del "hombre grande y fuerte" escondido detrás de las colinas].

Pero es evidente que la mayor parte de los niños no pueden hacer estas hipótesis en el momento en que se les interroga. Conciben, desde luego, el agua como fabricada, pero sin poder indicar el "cómo" de esta fabricación:

REY (6; 0). "—Cuando tu papá era pequeño ¿estaba ya el lago? —*Todavía no.*" El lago es un agujero que ha hecho "*un señor.* —El agua del lago ¿de dónde viene? —*De la fuente.* —¿Y el agua de la fuente? —*De un grifo, y después el agua se va, es redonda, y después el agua sale del agujero, y después encima los barcos andan.* —¿Quién ha hecho el agua del grifo? —*Un señor.* —¿Cómo? —*El agua del grifo la ha puesto acostado y después el agua baja*".

GRIM (5; 6). El lago es un gran agujero. "—¿Cómo se ha hecho el agujero? —*Ellos han trabajado con la pala.* —¿Quién? —*Los hombres.* —¿Por qué? —*Para meter el agua dentro.* —¿O es que ha venido sola? —*No.* —¿Dónde la han cogido? —*En las fuentes.* —¿De dónde viene el agua de los arroyos? —*De la tierra.* —¿Y el agua de la tierra? —*De las fuentes.* —¿Y el agua de las fuentes? —*Del lago.* —¿Y el agua del lago? —*Se cogen cubos y después se los mete en el lago con el agua dentro.*"

RAT (8; 0). "—Los arroyos ¿de dónde vienen? —*En el lago. A veces del Arve.* —El Arve ¿de dónde viene? —*No lo sé. Son los señores que han echado agua en una gran zanja.* —¿Y la zanja? —*Son los señores quienes la han cavado.* —¿Y el agua de dónde viene? —*De las fuentes.* —Y el agua de las fuentes, ¿de dónde viene? —*No lo sé. Yo creo que es alguien quien la hace.* —¿Cómo? —... —¿Con qué? —*No lo sé... Con cualquier cosa. Con la tierra yo creo que la hacen.*"

Se podrían multiplicar indefinidamente estos ejemplos, pero todos se parecen. Esta primera etapa se extiende, como término medio, de siete a ocho años. Clasificamos en la segunda etapa a los niños que, sosteniendo que los ríos han sido cavados por los hombres, afirman que el agua viene, bien sea de la lluvia o sea de una fuente alimentada por la lluvia. Esta segunda etapa se extiende, por término medio, de nueve a diez años. He aquí los ejemplos:

BAB (8; 11). "—¿Qué es un lago? —*Es una cosa grande, redonda, una zanja donde hay agua.* —Cuando tu papá era pequeño ¿estaba ya el lago? —*Sí.* —¿Y tu abuelo? —*Sí.* —¿Los primeros hombres de Ginebra? —*No.* —¿Qué es más viejo, el lago o Ginebra? —*El lago.* —¿Cómo ha comenzado eso? —*Es el agua que cae.* —¿De dónde? —*Del cielo.* —¿Y la cosa

grande, redonda? —*La han cavado.* —¿Quién? —*Los señores.* —¿Quiénes? —*Los obreros.*" Pasa lo mismo con los arroyos. "—¿Qué ha existido primero, los puentes o los arroyos? —*Los puentes.* —¿Se han hecho los puentes primero? —*Sí.* —¿Por qué? —*Para pasar.* —¿Por qué? —*Porque no había agua; sólo estaba lo hueco.*"

GEN (7; 0). "—¿Cómo ha comenzado el Arve? —*Con la lluvia.* —¿Y el hueco cómo se ha hecho? —*Con las máquinas.*"

BAR (9; 6). "—¿Cómo ha comenzado el lago? —*De la lluvia.* —¿Y lo hueco? —*Son los hombres los que lo han ahondado.* —¿Cómo? —*Con los picos.* —¿Hace mucho tiempo? —*Hace mucho tiempo.* —¿Qué es lo que ha venido primero, Ginebra o el lago? —*Ginebra.*" En cuanto al Arve: "—*Son los señores los que lo han cavado.* —¿Por qué? —*Para hacer el arroyo.* —¿Y el agua de dónde viene? —*De la lluvia.* —¿Cómo? ¿Dónde cae? —*En el suelo.* —¿Dónde? —*Sobre la tierra. Se hunde en la tierra.* —¿Y entonces? —*Corre por el arroyo.*"

BUL (11; 8). "—¿Cómo ha comenzado el lago? —*Ellos lo han cavado.* —¿Quién? —*Los hombres.* —¿Cuándo? —*Hace mucho tiempo.* —¿Quiénes? —*Los hombres antiguos.* —¿Por qué? —*Para que se pueda ir en barco a los cantones* [a Lausana. Se comprende ahora la pregunta hecha por DEL, de 6; 6: "Por qué no va el lago hasta Berna"]. —¿Por qué? —*Para ir en barco, para los paseos, para los pescadores.* —¿Por qué? —*Para los pescados.* —¿De dónde vienen los pescados? —*Dios y los hombres han hecho el lago y Dios ha puesto los pescados.* —¿Es Dios o los hombres quien ha hecho el lago? —*No, es Dios quien ha hecho el lago.* —¿De dónde ha tomado el agua? —*Hay fuentes y arroyos y van a parar al lago.* —¿Qué es más antiguo, Ginebra o el lago? —*Ginebra... no... el lago.*"

Se ve por estos casos cómo el artificialismo parece espontáneo en los niños, puesto que cuando aprenden o descubren que el agua de los arroyos viene de las montañas y de las lluvias continúan concibiendo el hecho como artificial. Además, se encuentra entre la segunda y la tercera etapas una serie de casos intermedios que muestran muy bien cómo el artificialismo se afirma más, si no en el estado de creencias formuladas, al menos a título de orientación de espíritu. En los casos siguientes, por ejemplo, se encuentra, bajo las explicaciones naturales (características de la tercera etapa), una orientación de espíritu francamente artificialista (y derivando de las concepciones de la segunda etapa):

CHAL (9; 0). "—¿Cómo se ha hecho el lago? —*Es el agua quien le ha cavado.* —El agua ¿de dónde viene? —*De la montaña.* —El agua del Arve ¿de dónde viene? —*De los arroyos.* —¿Y el agua de los arroyos? —*De la montaña.* —Y la zanja para el Arve ¿cómo se ha hecho? —*A fuerza de tener agua eso se ha ahondado.* —¿Qué es más antiguo, Ginebra o el lago? —*Ginebra.* —¿Ginebra o el Arve? —*Ginebra.* —¿Por qué el lago y el Arve están al lado de Ginebra? —*Son los arroyos que han ba-*

jado. —¿Por qué aquí y no en otra parte? —*Hay muchos arroyos que se habían construido.* —¿Por qué está el lago al lado de la ciudad? —*Porque la divide* [Ginebra está, en efecto, sobre las dos orillas]. —¿Por qué está la ciudad al lado del lago? —*Porque él* [el lago] *se ha construido al lado.* —¿Por qué? —*Los arroyos han descendido hacia la ciudad.* —¿Se habrían podido construir más lejos? —*Sí. Tal vez son los hombres quienes lo han comenzado y el agua del río ha corrido dentro.*" Se ve cómo el artificialismo es todavía subyacente, puesto que Chal mantiene contra toda probabilidad que la ciudad es anterior al lago.

PAR (9; 0). "—¿De dónde viene el lago? —*Pero si es agua.* —¿De dónde viene? —*De los arroyos de las montañas.* —¿De dónde viene eso? —*Del cielo cuando llueve.* —¿De dónde viene el hueco del río? —*Porque lo han cavado con picos. También cuando el agua baja de la montaña ha hecho un canal.* —¿Es el agua o los picos? —*Es el agua.* —¿Ha estado siempre Ginebra ahí? No. —*¡Que sí!* —¿Ginebra ha estado ahí antes que el lago o el lago primero? —*La ciudad, porque hace falta una ciudad antes que el lago; sin eso el agua se va por todas partes.* —¿Tú conoces el Arve? —*Sí; yo conozco todo.* —¿Es la ciudad o el Arve quien ha existido lo primero? —*La ciudad. Se ha hecho la ciudad, después los puentes, después ha comenzado a llover, y entonces ya hay agua y ha caído en el Arve y en el Ródano.*"

Este último caso es notable por la tenacidad que conserva la tendencia artificialista aun en el interior de las explicaciones naturales. Estos últimos ejemplos son mucho más interesantes que los casos primitivos de la primera etapa, pues la orientación de espíritu del niño se ve más indirectamente, aun con más visos de verdad.

He aquí ahora dos casos de la tercera etapa, es decir, de la etapa en el curso de la cual la explicación de los ríos y de los lagos llega a ser completamente natural. Se nota, sin embargo, en los casos más primitivos de esta etapa (por ejemplo, el primero de los que vamos a citar), que la explicación no es de súbito mecanista, sino que pasa primero por un "artificialismo inmanente"; el agua está dotada de un cierto dinamismo finalista que le permite obrar para el bienestar del hombre.

BAR (9; 5). "—¿De dónde viene el lago? —*Es de los ríos.* —¿Cómo se ha socavado? —*El agua lo ha cavado. Cuando eso ha sido fuerte, cuando había olas muy grandes, eso hacía retroceder las piedras.* —¿Cuál es más antiguo: Ginebra o el lago? —*Gin..., al mismo tiempo.* —¿Qué habrá ocurrido para que Ginebra esté a la orilla del lago? —*Porque si no hubiera habido lago no habría habido agua.*" El lago está, pues, explicado por las razones a la vez mecánicas y finalistas, siendo un medio el mecanismo al servicio de los fines.

BUR (12; 7). "—¿De dónde viene el lago? —*De las montañas.* —¿Cómo? —*Es cuando hay nieve sobre las montañas. Se derrite.* —¿Cómo se ha

socavado el lago? —*Es el agua.* —¿Y los ríos? —*Porque los guijarros ruedan y eso cava.* —¿Qué existía primero: Ginebra o el lago? —*El lago.* —¿El Ródano, el Arve o Ginebra? —*Los ríos.*"

En cuanto al animismo de los niños de estas diferentes etapas comprobamos una vez más que el artificialismo y el animismo, lejos de contradecirse, se implican mutuamente. En efecto, los 9/10 de los niños de la primera etapa conciben el agua de los lagos y de los ríos como consciente y viva, aunque la consideran como fabricada sin poder, en general, precisar el "cómo" de esta fabricación. En cuanto a las etapas ulteriores, los 8/10 de los niños de la segunda etapa y el tercio de los de la tercera conciben todavía el agua como viva y consciente. Se ve que el animismo decrece progresivamente por el artificialismo.

Nos queda por examinar las respuestas de los niños extranjeros en Ginebra, pero son tan parecidas a las respuestas precedentes, que es inútil insistir. Hemos tenido ocasión de hablar con algunos niños de Beaulieu-sur-Mer o del Valais sobre el origen del Mediterráneo o de pequeños lagos de montaña. La señorita RODRIGO ha seguido la misma investigación en España. Las respuestas son cualitativamente las mismas. El mar es "*un gran agujero y se ha puesto agua dentro.* —¿De dónde viene este agua? —*De los tubos y de los grifos*" (7-8), etc. En París, el problema se plantea de modo diferente; los niños no tienen la misma experiencia directa de las realidades de la Naturaleza que en Ginebra. El artificialismo es, pues, más avanzado. Pero las etapas son cualitativamente las mismas; sólo varía su duración.

CAPITULO X

EL ORIGEN DE LOS ARBOLES, DE LAS MONTAÑAS Y DE LA TIERRA

Nos queda por estudiar cómo explica el niño el origen de las primeras materias, tales como la madera, la piedra, la lana, etc. No son cuestiones planteadas por espíritu de sistema. Cada uno de estos problemas interesa al niño, o por lo menos a ciertos niños. Digamos, más bien, que cada una de las cuestiones que plantearemos lo han sido realmente por los niños. Así, en la colección de preguntas que BOHN ha señalado [1], se encuentran las siguientes, que son del mismo niño. A los 2; 6: "*Papá, ¿había gentes antes que nosotros?* —Sí. —*¿Cómo han venido?* —Han nacido como nosotros. —*La tierra, ¿estaba allí antes de que hubiera gentes encima?* —Sí. —*¿Cómo ha venido aquí, si no había gentes que la hicieran?*" A los 3; 6: "*¿Quién ha hecho la tierra? ¿Es que ha habido un tiempo en que no estábamos sobre la tierra?*" A los 4; 9: "*¿De qué están hechas las rocas?*"

KLEIN, en un interesante estudio [2], señala, hacia los cuatro-cinco años, las preguntas siguientes: "*¿Cómo se ha hecho la madera?*" "*¿Cómo se ha hecho la piedra?*" Se contesta al niño que la piedra siempre ha estado allí, pero él replica: "*¿Pero de qué procede esto?*" Otras preguntas se refieren al crecimiento de los árboles, de las flores, acerca del origen del polvo, del vidrio, etcétera. En una palabra, todas las materias pueden dar lugar a una curiosidad espontánea, y la forma misma de plantear la pregunta muestra ordinariamente que el niño espera a su vez una respuesta artificialista.

---

[1] *Pedag. Semin.,* 1916.
[2] "Eine Kenderentwicklung", en *Imago,* vol. VII, pág. 251.

§ 1. **El origen de la madera y de las plantas.** Encontramos habitualmente, tres etapas en la evolución de las explicaciones: artificialismo integral, mezcla de artificialismo y explicación natural, y, por último, explicación puramente natural. Durante la primera etapa, la madera se concibe como fabricada gracias a pedazos que resultan de los muebles rotos. O bien procede de los árboles, pero todos los árboles están hechos por el hombre, ya poniendo "palos" en la tierra, ya porque haya sembrado granos fabricados por los comerciantes. Durante la segunda etapa, el niño comprende que la madera procede de los árboles y los árboles de los granos (o de las raíces, etc.). Además, los granos vienen de los mismos árboles, o de otros vegetales (del trigo, etc.). Pero es necesario que los hombres los recojan y los trabajen para sembrarlos, sin lo cual los árboles no crecerían. La Naturaleza no se basta por sí sola. Por último, durante la tercera etapa existe una explicación enteramente correcta.

He aquí ejemplos de la primera etapa, la cual abarca una media que llega hasta los siete-ocho años. Se encuentran dos tipos de respuestas: la de los niños que no han aprendido que la madera procede de los árboles y la de los que lo saben. Ejemplos del primer tipo:

DAR (4; 0). "—¿Cómo hacemos para tener madera? —*No lo sé.* —¿Qué crees tú? —*Se compra.* —¿A quién? —*A una mujer.* —¿Qué hace la mujer para tener madera? —*La hace.* —¿Cómo? —*Pega pedazos pequeños para hacer grandes.* —¿Y los pedazos pequeños? —*Los hace con clavos.* —¿Cómo? —*Se pegan. Se plantan* [los clavos]. *Se plantan las cosas en la madera.* —¿Pero cómo hacemos para tener pedazos pequeñitos? —*No lo sé. Cuando se trabaja, caen pedazos grandes de madera.*"

POR (4; 6). La madera viene "*de casa del comerciante.* —¿Y el comerciante cómo hace para tener madera? —*La toma de los sacos.* —¿Y cuando no hay más? —*La compra en casa de otro señor*", etc., y así indefinidamente.

LUG (7; 0). "—¿Cómo se hace para tener madera? —*Se va a la máquina.* —¿Es necesario meter algo en la máquina para tener madera o no necesita nada? —*Es necesario meter algo.* —¿Qué? —*Es necesario meter virutas.*"

RUD (7; 0). La madera viene de casa del almacenista, el cual la compra de otro, y así sucesivamente. En cuanto al origen primero de la madera, es que procede de "*casa de un señor que rompe los armarios*".

Pasemos a niños mejor informados, para los cuales la madera viene de los árboles y los árboles de semillas. Vamos a ver cómo el artificialismo queda integral aun en este segundo caso, porque las semillas o granos son fabricados:

TER (6; 6). "—¿Cómo se hace para tener madera? —*La hacen con cosas.* —¿Con qué? —*Con madera.* —¿Y la madera de dónde viene? —*De los bosques.* —¿Cómo? —*Es el Buen Dios quien ha ayudado a los hombres a hacer la madera, después ellos la han plantado en la tierra.* —¿De dónde han tomado esa madera que han plantado? —*Ellos han hecho la madera y después la han plantado en la tierra.* —¿Es que hay algunas veces árboles nuevos? —*Sí.* —¿Cómo sucede eso? —*Se siembran las cosas.* —¿Cómo? —*Se las compra en los almacenes.* —¿Qué hay que hacer para tener granos? —*Se hacen.* —¿Quién? —*Los señores.* —¿Qué es necesario para tener granos? —*Es necesario tener cosas redondas.* —¿De dónde se toman? —*De tierra.* —¿Dónde? —*En los campos. Se separa la hierba y después se cogen los granos.* —¿Cómo han llegado allí? —*Se han perdido cuando se ha ido a sembrar.* —¿De dónde venían? —*De casa del comerciante.* —¿Y el comerciante cómo ha hecho para tenerlos? —*Se los han enviado desde la fábrica.* —¿No se encuentran los granos? —*No, se hacen.*"

BLAN (6; 0). "—¿Cómo se hace para tener madera? —*Se cortan los troncos de los árboles.* —¿Qué se hace para tener árboles? —*Se siembran los granos.* —¿Y los granos? —*Se compran.* —¿Dónde? —*En los almacenes.* —¿Y el dueño del almacén? Piénsalo un poco. —*Los hace.* —¿Con qué? —*Con otros granos.* —Cuando vinieron los primeros hombres ¿había ya árboles? —*No.* —¿Cómo han comenzado? —*Por los granos.* —¿De dónde venían estos granos? —*Del almacén.*"

Se ve bien cómo el origen de los árboles es artificialista. Seguramente no se trata nunca de una creación *ex nihilo,* noción que el niño, como las cosmogonias primitivas, no posee. Tratando de incitar al niño se llega siempre a un círculo vicioso: la madera está hecha de virutas o los granos está compuestos de granos.

Durante la segunda etapa aparece la idea de un proceso natural de formación de los granos, pero el artificialismo permanece vivo en el sentido de que el hombre es necesario para la reproducción de los árboles. Ejemplos:

DUC (6; 10). La madera viene de los árboles. "—¿Y los árboles? —*Se hace crecer la semilla.* —¿Y la semilla? —*Se compra.* —¿A quién? —*A un comerciante.* —¿Y éste cómo se la procura? —*La hace.* —¿Cómo? —*Con una máquina.* —¿Cómo se hacen las semillas con una máquina? —*Se ceten en las máquinas.* —¿Qué es lo que se mete? —*Lo que crece en los árboles.* —¿El qué? —*Las manzanas.* —¿Qué se hace para tener semillas de pino? —*Se cogen piñas.* —¿Y después? —*Se las mete en la máquina.* —¿Se pueden hacer semillas sin tomar algo de los árboles? —*No.* —¿Si no hay máquina, pueden los árboles dar semillas? —*No.*"

AH (7; 6). La madera viene de los árboles y los árboles de las semillas. Estas se encuentran "*en la fábrica*". "—¿En qué fábrica? —*En la fábrica de semillas.* —¿Qué se hace en la fábrica? —*Se las hace.* —¿Con qué? —*Con el trigo.* —¿Crees tú que las flores se hacen con granos de trigo? —*Sí.* —Si no hubiera hombres, ¿habría flores? —*No.*"

Naturalmente, los niños que conocen mejor el campo hacen intervenir menos las "fábricas", pero conservan, sin embargo, la idea de que el hombres es necesario para el crecimiento de las plantas.

BOUV (8; 0). Los pinos salen de las semillas. En cuanto éstas "*se sacan de las piñas*". "—Si no hubiera hombres, ¿los pinos crecerían solos en los bosques? —*No, porque no habría nadie.* —Si no hubiera nadie, ¿no habría tampoco semillas? —*No habría árboles.* —¿Por qué? —*Porque eso no tiene semillas.* —¿Por qué? —*Porque no se las podría coger.*"

Se ve cómo permanece arraigada la tendencia artificialista aun en los niños mejor enterados y aun en los de los alrededores de Ginebra que conocen bien el campo.

También es una pregunta interesante que se puede proporcionar a los niños la de "¿por qué las hojas de los árboles son verdes?" Durante la primera etapa el niño responde como sigue:

DU (6; 0). "*Porque se les ha coloreado.*"

FREZ (4; 0). Los árboles de la montaña "*son los señores quienes los han hecho.* —¿Cómo? —*Con madera. Han encontrado madera. Han encontrado flores y después las han puesto en los árboles.* —¿Por qué las hojas de los árboles son verdes? —*Para hacer bonitos a los árboles*".

BLAN (6; 0). "*Los han barnizado*".

Los niños de la segunda etapa responden así:

OL (6; 11). "*Porque son las hojas frescas que acaban de crecer.*"

EYN (6; 0). "—¿Por qué las hojas son verdes? —*Porque se ha plantado la semilla.* —¿Por qué son verdes y no de otro modo? —P*orque es la primavera.*"

GIO (7; 2). "*Es la primavera la que los hace estar verdes.*"

IWA (9; 6). "—*Es el árbol quien las hace verdes.* —¿Cómo el árbol ha podido hacer eso? —*Son sus raíces las que las hacen verdes cuando ellas* [las hojas] *salen de las raíces.* —¿Y estas raíces de dónde vienen? —*De la semilla.* —¿De qué colores son las semillas? —*Las semillas son del color de las flores.* —¿Tú has visto semillas azules? —*No.* —¿Has visto flores azules? —*Sí.* —Entonces, ¿cómo pasa esto? —*Es que hay un poco de azul en las semillas.* —¿Se puede ver ese azul? —*No.*"

Se nota la tendencia preformista de esta última respuesta.

La primera etapa se extiende, como término medio, hasta los seis a siete años y la segunda etapa hasta los nueve. Las respuestas de la tercera etapa son correctas en lo que concierne al origen de las semillas, y los niños de esta etapa rehúsan establecer conclusiones en lo que concierne al verde de las hojas. O bien dan respuestas iguales a las que acabamos de ver.

§ 2. **El origen del hierro, del vidrio, del tejido y del papel.** Podemos ser muy breves en lo que concierne a estas explicaciones, porque no contienen nada de gran interés.

En los muy pequeños se encuentra una etapa en apariencia preartificialista, pero en realidad sencillamente anterior a la necesidad de explicarse:

OA (4; 0) nos dice que al hierro "*se le encuentra*". "Se hace *él solo.*" Las mismas respuestas para el papel y el tejido.

FREZ (4; 0) da las mismas respuestas. El hierro "*se encuentra.* —¿Se le fabrica o se le encuentra? —*Se le encuentra.* —¿Dónde? —*Nosotros lo hemos encontrado en casa de la tía*".

SALA (4; 0). "*Se le atrapa con las manos en el agua*". Esta respuesta es la misma para el hierro, papel, etc.

Es evidente que esta etapa, aunque anterior a toda explicación, prepara el artificialismo: las cosas se dan, completamente hechas, por un cosmos organizado en relación con el hombre. En estas condiciones las primeras explicaciones dadas serán integralmente artificialistas. He aquí un caso de transición pura en este respecto:

MASS (6; 0). El hierro "*se le encuentra en la tierra*". "—¿Pero el hierro de la tierra de dónde viene? —*Se ha puesto* [en la tierra]."

Las primeras explicaciones dadas acerca del origen de las materias son de dos tipos: ya se fabrican las materias las unas por medio de las otras, como se las fabrica con pedazos de la misma materia. Ejemplos del primer tipo:

BLAS (5; 0). El hierro se "*hace con hilo*", es decir con "*todo alambre de hierro*", el cual se hace "*con otro hilo*" [hilo corriente]. El tejido se fabrica "*con hierba*". El vidrio se hace con "*el hielo*".

BOS (6; 0). El hierro se hace "*con la tierra*". Lo mismo el vidrio.

CO (6; 0). El hierro está fabricado "*con vidrio*".

OL (6; 0) da la misma respuesta, y añade que "*se hace calentar... el vidrio para hacer el hierro*".

FER (7; 9). El hierro se hace "*con palastro*", y el palastro "*con la soldadura*", y ésta "*con la pez de los árboles*".

VAU (6; 0). Para tener hierro se mete leña en las máquinas, y para tener papel, vidrio.

RU (7; 0). El tejido se hace "*con telas de araña*" y el papel "*con patas de gallo*". Esta última explicación viene de lo que en Ginebra se llama "*papel de patas*".

En una palabra, las máquinas son cajas mágicas en las cuales se mete no importa qué para obtener algo que tenga las semejan-

zas completamente externas que el niño ha percibido. KLEIN, en un artículo que citaremos después, cuenta que su hijo, de cuatro años, pedía un día que se cociesen durante largo tiempo las espinacas de la cena para que llegasen a ser patatas. Existe aquí una convicción en la potencia de la técnica adulta, que volveremos a encontrar al estudiar las ideas de los niños sobre las máquinas.

El segundo tipo de las respuestas es el siguiente:

DAR (4; 0). El hierro viene de los almacenes: "*los pedazos pequeños se pegan*" [se pegan los pedazos para hacer un todo].

BEN (5; 6). Se hace el vidrio "*con el vidrio que está roto*".

OL (6; 0). "*Las puntas de vidrio que se encuentran, se las junta*".

Pero estas respuestas son contemporáneas de las precedentes y se mezclan con ellas.

Estos datos no tienen interés más que en la medida en que nos muestran la tendencia infantil a creer en la omnipotencia del adulto. Durante este período es cuando todo, en la Naturaleza, le parece al niño artificial o fabricado. Después, es decir, cuando el niño descubra poco a poco que las máquinas no son ni todopoderosas ni misteriosas, los fenómenos naturales le parecerán más difíciles de explicar por el artificialismo y éste cederá el paso ante las explicaciones propiamente físicas.

§ 3. **El origen de los guijarros y de la tierra.** El problema del suelo es mucho más interesante que el de las materias precedentes. Las representaciones de los niños están más al abrigo del influjo adulto y del verbalismo.

A la pregunta acerca del origen de los guijarros hemos añadido una pregunta más concreta. Hemos enseñado a los niños un canto redondo y pulimentado, semejante a los que todos han visto a orillas del lago o del Arve, y hemos preguntado: "¿Por qué es redondo?" Cuando el niño no respondía que era el agua la que había producido el desgaste, añadíamos: "Lo he encontrado a orillas del Arve. ¿Por qué crees tú que es redondo?"

Hemos hallado tres etapas en las explicaciones dadas: artificialismo integral hasta los siete a ocho años, explicación natural a partir de los nueve a diez años y etapa intermedia entre ambas.

Durante la primera la tierra y la piedra están concebidas como habiendo sido fabricadas la una por medio de la otra y ambas por medio de "pedacitos" de piedra. Ejemplos:

DAR (4; 0). Los guijarros vienen "*de una casa. En una casa quemada* [en ruinas] *se cogen las piedras*". "—En el Salève hay cantos, ¿de dónde

vienen? —*Están plantados en la tierra.* —¿De dónde vienen? —*Es difícil de decir. Se hacen con mármol.*

Sala (4; 0). Los guijarros "*se les ha hecho*". En cuanto a la tierra, "*está dentro.* —¿En qué? —*En los guijarros.*"

Blas (5; 0). Los guijarros "*se les ha hecho*" con "*pedacitos*" de piedra; la tierra "*se la fabrica*".

Zal (5; 0). "*Los señores que arreglan las casas. Esos son los que hacen la tierra.*"

Cour (5; 0). "—¿De dónde vienen las piedras del Salève? —*De los señores, que deben plantarlas.* —¿Cómo han comenzado las piedras? —*Se pone cemento, después se pega, después se golpea con un martillo; esto hace pegar.* —¿Qué quiere decir que las piedras se plantan? —*Se plantan pedacitos, después se pone cemento y después se pega.*"

Blau (6; 0). Hay guijarros aún en el campo "*porque han sembrado semillas en la tierra.* —¿Semillas de qué? —*Semillas de guijarros.* —¿Eso de dónde viene? —*De los señores.* —¿Cómo es eso? —*Eso es redondo.* —¿Para qué sirven? —*Para que se las plante.* —¿Qué hacen cuando se las planta? —*Eso da los guijarros*".

Hatt (7; 0). Los señores "*han tomado grava, arena, guijarros y han hecho piedras*". Las piedras del campo: "*Son los señores las que las tiran.*" La tierra ha sido hecha por los hombres.

Cuv (6; 0). Todas las piedras han sido hechas por los albañiles con tierra y la tierra es piedra machacada.

Encontramos, pues, en la primera etapa tres explicaciones yuxtapuestas, entre las cuales oscila casi cada niño. La primera consiste en decir que la tierra está hecha de guijarros y éstos de tierra, con la posibilidad de una sustancia intermedia, que es la arena. En la segunda los guijarros están hechos con pedacitos de guijarro, que son sencillos restos tirados por falta de uso. Esto es análogo a lo que hemos visto a propósito de la madera: la madera está fabricada con virutas, etc. Hay aquí dos procedimientos de composición de los cuales veremos el resultado cuando la explicación infantil se libre del artificialismo: este resultado es el atomismo, junto a la idea de la condensación o de la rarefacción de una sustancia única que sirva de material al suelo. En la tercera se encuentra, en algunos niños (no en todos, pero sí en un gran número), la idea de que los pedazos de piedra "crecen" a la manera de las plantas: son "semillas de guijarros" y "esto da guijarros", "se los planta", "eso crece", etc. ¿Es necesario ver en estas expresiones sencillas figuras de estilo? Lo que sigue nos mostrará que se trata de una verdadera vida aplicada al guijarro. Pero veremos igualmente, y los ejemplos precedentes son claros en este sentido, que esta vida no excluye la idea de una fabricación: se hacen piedras, se las planta y crecen.

La mejor justificación de estas interpretaciones nos la da el

estudio de las respuestas que los niños han dado a la pregunta del guijarro redondeado por el agua del Arve. Este guijarro es, en efecto, un objeto concreto que el niño conoce bien por haber jugado a orillas del lago o del Arve y que le presentamos en lugar de hablar de él sencillamente. Así, los mayores de nuestros niños, aun los que acababan de decirnos que las piedras están fabricadas por el hombre, no han titubeado en decir que el canto estaba redondeado por el agua, abandonando así, al contacto de este objeto real, la creencia en mitos artificialistas. He aquí respuestas obtenidas durante esta primera etapa:

FREZ (4; 0). "—Tú ves este guijarro, ¿por qué es redondo? —*Lo es para meter dentro tierra.* —¿Tú sabes dónde lo he encontrado? —*A orillas del Arve.* —¿Por qué es redondo? —*Para meter dentro tierra.*"

POR (4; 6). "*Es porque se hacen redondos.*"

BLAS (5; 0). "—Tú ves este guijarro, ¿por qué es redondo? —*Porque está hecho de harina.* —¿Tú sabes dónde lo he encontrado? —*A orillas del Arve.* —¿Por qué es redondo? —*Porque está hecho de harina.*" Los guijarros, en general están hechos por "*señores... con harina muy blanca* [cemento]". El guijarro del Arve está, pues, fabricado como los otros.

TUL (5; 0). "—¿Por qué es redondo? —*Porque quiere ser redondo. Está hecho muy redondo.*"

EYN (6; 0). "—¿Por qué es redondo? —*Porque no es como los otros.* —¿Por qué no? —*Porque no se le ha fabricado como los demás.* —Tú me has dicho que se los encuentra y ahora me dices que se los fabrica. ¿Qué crees tú, que se los encuentra o que se los fabrica? —*Crecen en la tierra.* —Este guijarro lo he encontrado a orillas del Arve. ¿Por qué es redondo? —*No sé por qué, porque se le ha encontrado a orillas del Arve.*" Se ve bien cómo los términos de "fabricado" y de "crecer" son poco contradictorios en esta etapa.

WOL (7; 0). Es redondo porque "*se le ha fabricado así*".

CUV (6; 6). "—*Porque se le ha hecho redondo.* —¿Con qué? —*Con tierra mojada.*"

BLAU (6; 6). "—Mira este guijarro redondo. ¿Dónde se encuentran estos guijarros? —*A orillas del Arve.* —¿Por qué es redondo? —*Porque guijarros redondos hay varios.* —¿Cómo se ha hecho eso? —*Por los señores.* —¿Por qué es redondo? —*Porque se les hace redondos.*"

Se ve claramente cómo estos hechos confirman lo que hemos dicho antes, sobre todo por lo que concierne a la relación del artificialismo y del animismo.

Antes de llegar a las explicaciones puramente naturales (tercera etapa) es necesario distinguir y estudiar una etapa intermedia, durante la cual el niño da participación al artificialismo, haciendo que tomen parte en él otros procesos de formación natural además de los de la "vida" o "crecimiento" del guijarro.

Veamos primeramente un caso importante intermedio entre la primera y la segunda etapas:

ROB (7; 0). "—¿De dónde vienen los guijarros? *—Se los encuentra en las cajas. Se encuentra un guijarro grande. Se le rompe, se hace un guijarro pequeño, después se hace un guijarro grande* [esta es, pues, la descomposición y recomposición a las que estamos acostumbrados]. Mira este guijarro [el canto rodado]. ¿Crees tú que se podría hacer con él un guijarro grande? *—¡Ah, sí! Se coge un guijarro grande, se le rompe; esto hará un guijarro grande. Sí. Con esto* [el canto] *se puede muy bien hacer un guijarro grande. Bastante pesado.* —Mira este guijarro: ¿por qué es redondo? *—Porque se le encuentra, se le parte, y después se hacen más grandes, redondos.* —¿Sabes dónde lo he encontrado? *—A orillas del Arve.* —¿Por qué es redondo? *—Se rompen, y después se fabrican redondos.*

Este caso es de un gran interés. El peso del guijarro, en efecto, se invoca como prueba del hecho de que se puede construir un guijarro grande con uno pequeño. No se trata, pues, aquí de una fabricación pura y sencilla, sino de una fabricación que supone a la piedra dotada de compresibilidad y de dilatación: la piedra del canto es una sustancia comprimida, puesto que es pesada, y puede, una vez partido en pequeños trozos, reconstituir un guijarro menos duro y más grande. Vemos, pues, que a la descomposición en pedazos y a la recomposición, a las que estamos habituados por las respuestas de la primera etapa, se añade ahora una idea esencial: la de la condensación y rarefacción. Además de esta idea, todavía unida, en el caso de Rob, al artificialismo (el acto de apretar), contiene, en general, la idea de partículas de la materia. Veremos en seguida a ciertos niños de la tercera etapa llegar más o menos explícitamente a esta noción. El caso de Rob es, pues, intermedio entre el artificialismo y lo que, temerariamente, se puede llamar el atomismo infantil.

Mientras tienen lugar las respuestas de la segunda etapa se ve el artificialismo trasladado progresivamente a la misma Naturaleza:

BLASE (6; 6). "—¿Por qué este guijarro es redondo? *—Para hacer fuego.* —¿Cómo? *—Se golpea encima.* —¿Con qué? *—Con un martillo.* --Lo he encontrado a orillas del Arve; ¿por qué es redondo? *—Porque el Arve lo ha hecho redondo con el agua.* —¿Cómo el agua hace eso? *—Porque coge tierra, y después la pega.*

OL (6; 11). Los hombres han fabricado la tierra, la arena y los guijarros. En cuanto al canto, es redondo "*porque estaba en el agua.* —¿Cómo es eso? *—Porque eso hace inflarse.*" "*Cuando se bebe demasiado* —añade OL—, *eso infla.*"

DEN (7; 0). Las piedras son "*cemento seco*"; después, Den cambia de idea: "*Se hacen ellas solas. La tierra las ha hecho. Nunca las he visto hacer.*"

HORN (5; 6. Muy adelantado en todo). Para tener piedra "*se toma arcilla y se hace la piedra.* —¿Has estado en el campo? —*Sí.* —¿Has visto piedras por el suelo? ¿De dónde vienen? —*De la fábrica.* —Mira esta piedra que he encontrado a orillas del Arve. ¿Por qué es redonda? —*Porque eso la ha formado así.* —¿Quién? —*El agua.* —¿Cómo? —*Haciendo olas.* —¿Y después? —*Estas han empujado la piedra. Y se ha hecho redonda.*" Después de esta excelente explicación, Horn nos dice, a propósito de otro canto blanco y negro: "—¿Por qué este guijarro es blanco por abajo y negro por encima? —*Porque es de arena y de tierra.* —¿Para qué? —*Para que sea sólido.* —¿Quién lo ha hecho? —*La fábrica.* —¿Tú lo crees? ¿Pero si yo lo he encontrado a orillas del Arve? —*Ha sido el agua.* —¿Qué le ha hecho? —*Le ha dado vuelta. Y ha puesto tierra encima.*"

Vemos, pues, cómo el niño imagina las primeras explicaciones naturales: el agua y la tierra son sencillamente el sustituto del arte humano y obran intencional o artificialmente. No hay que decir que, en rigor, se puede interpretar cada una de las expresiones de los niños que acabamos de ver como poseyendo un sentido mecánico y no artificialista. Pero, en conjunto, esta interpretación no resiste al examen, aunque se trate de un artificialismo llegado a ser inmanente y suministrado por la misma naturaleza. En efecto, todos los procesos que indica el niño (hinchazón, dilatación y concentración, pegadura, etc.) son procesos que un momento antes o un momento después los mismos niños atribuyen a la técnica humana. Después, un finalismo sistemático penetra en todas estas concepciones. Por último, veremos, estudiando las explicaciones que los niños dan a los movimientos naturales *(C. P.)*, que las olas, la corriente del agua, etc., están consideradas hasta muy tarde como producidos por un dinamismo especial y de ningún modo por un proceso mecánico.

He aquí un caso intermedio entre el artificialismo, medio humano, medio inmanente, de esta segunda etapa y la explicación física de la tercera etapa:

GERV (11; 0) nos cuenta que él se ha preguntado de dónde venía la tierra. "—*Yo creía que eran los hombres quienes la habían hecho. Después me he dicho que se emplearía demasiado tiempo y que costaría demasiado caro. Y después, ¿cómo se había encontrado la tierra?* —Entonces, ¿cómo ha comenzado esto? —*Eso ha venido así. Algo que ha caído de las nubes. Estas* [las nubes] *han caído. Han formado la tierra. La tierra es de nubes amontonadas.* —¿Y los árboles? —*Cuando la tierra se ha formado, eso ha salido de debajo de la tierra. Han venido pequeñas*

raíces. Se ha hecho un árbol poco a poco." En cuanto a las nubes, Grev nos ha dicho un poco antes que "*han salido de los volcanes*".

Veamos ahora casos de la tercera etapa, es decir, casos en los cuales el niño explica la tierra por la pulverización de los guijarros y éstos por la compresión de la tierra, pero todos por vías exclusivamente naturales:

Bouv (9; 6). "—Los guijarros, ¿cómo han comenzado? —*En tierra.* —¿Cómo se ha hecho la piedra? —*Porque eso se ha endurecido.* —¿Cómo? —*Por el sol. Hace calor y entonces eso se ha endurecido.* —¿Por qué? —*Eso seca.* —Si se rompe un guijarro, ¿qué es lo que da? —*Pedacitos.* —¿Y si se rompen los pedacitos? —*Eso da tierra.* —Si tú rompes aún más, ¿qué es lo que da? —*Da pequeños guijarros.* —¿Y si tú los rompes? —*Eso da tierra*", etc. Bouv dice que se acaba por encontrar "*tortitas*" de tierra.

Stoe (11; 0). "—¿Qué hay que hacer para tener piedra? —*Es la tierra la que hace las piedras.* —¿Cómo? —*Porque en la tierra eso se seca.* —¿Y entonces? —*Eso hace las piedras.* —Si se mete en estas dos cajas del mismo volumen en una piedras y en la otra tierra, ¿cuál será la más pesada? —*La de las piedras.* —¿Cómo la tierra ligera da piedras pesadas? —*La tierra se aprieta hasta que se hace grande* [= se condensa]. —¿Por qué se aprieta? —*Porque está caliente.* —¿De qué es la piedra? —*De tierra.*"

Fal (9; 0). "—¿Cómo se ha hecho la piedra? —*Es la arena, que se ha endurecido.* —Y la arena, ¿cómo ha comenzado? —*De tierra.* —Si se rompe una piedra, ¿qué da? —*Arena.* —Y si se machaca la arena, ¿qué da? —*Todavía más fina.* —Y si se machaca más todavía, ¿qué da? —... *Muy fina, como la harina.*"

Weng (9; 7). "—¿Cómo han comenzado las piedras? —*Con pequeños metales.* —¿Qué es eso? —*Se encuentra en la tierra. Es una especie de piedra.* —Y los pequeños metales, ¿cómo se han hecho? —*Con metales más pequeños.* —¿De qué son? —*De tierra.* —Y la tierra, ¿cómo se ha hecho? —*Con guijarros.* —¿Cómo? —*Se parten.* —¿De qué es la tierra? —*Es como de pequeños metales.* —¿Qué es? —*Son pequeños pedazos de las máquinas, que se juntan.* —¿Y si se les rompe? —*No se podrá continuar, porque no habrá quedado nada.*"

No caemos en la tentación de conceder a los niños un atomismo explícito, y tratamos de distinguir en estas respuestas lo que es espontáneo y lo que se desprende por el propio interrogatorio. Lo que es espontáneo es la idea de que la piedra y la tierra constituyen una misma materia más o menos condensada y rarificada. Hay aquí una conclusión que volveremos a encontrar muy claramente a propósito de las ideas de los niños sobre el peso (véase *C. P.)*. Los niños de siete a diez años estiman siempre que, a igual

volumen, un cuerpo es más pesado que otro porque está más "lleno" o más "apretado".

Pero de aquí a un atomismo ignorante no hay más que un paso, y este paso es el que el interrogatorio hace franquear al niño desde el momento que se le pregunta el cómo de la formación de la piedra (caso de Weng) o qué es lo que sucedería si se machacasen los pedazos de piedra (caso de Born). Veamos ahora un caso más claro, al que unimos un recuerdo de la infancia:

MART (11; 6) compara un guijarro pulimentado, de grano muy fino y aun invisible a simple vista, y un corcho: "—Es chocante. El corcho es grande y ligero y el guijarro es pequeño y pesado. —¿Por qué? —*El guijarro es que tiene dentro...* [que es pesado]. *Es un montón de cosas pequeñas de arena. Es apretado y tiene, además, pequeñas piedrecitas y pequeñas briznas, mientras que el corcho tiene como agujeros pequeños.*" Comparamos en seguida una piedra y plasticina del mismo volumen, y Mart nos dice que la piedra es más pesada porque es más gorda. Nosotros objetamos: "pero es lo mismo. —*Sí* —responde Mart—, *pero si se mira de qué está hecho. Y no hay lo mismo.* —¿Cuáles son las diferencias de lo que está hecho? —*La piedra tiene, sin embargo, un poco más, si se mira bien.* —¿Más de qué? —*Más arena y pequeñas...*"

El peso es, pues, atribuido por Mart a la abundancia de corpúsculos de que está hecho un cuerpo.

Un muchacho nos ha contado que él recordaba, entre otros muchos recuerdos de su infancia, haber tratado hacia los diez o los once años de representarse la composición de las materias, como la tierra, la piedra, las hojas de los árboles, la madera, etc. Llegó a la conclusión de que pequeños pedazos, más o menos apretados o espaciados, podían dar lugar a todas las variedades de consistencia y de aspecto. Se recuerda, en particular, que la diferencia de una hoja seca y espesa y de una hoja flexible y delgada le parecía explicarse así.

Sacamos en consecuencia, pues, que la representación infantil de las condensaciones y rarefacciones constituye una forma de paso entre las explicaciones por sencillas transformaciones de sustancias heterogéneas (el aire cambiándose en agua, en nubes, etcétera), y el atomismo propiamente dicho. Si se quiere buscar un punto de comparación en la Historia, es al sistema de transición de EMPÉDOCLES a quien habría que recurrir para precisar el sentido de las respuestas que preceden. Pero, repitamos una vez más, esperemos, para considerar estas respuestas como realmente espontáneas, haber analizado las explicaciones, muy sugestivas, que los niños dan de las diferencias de densidad entre los cuerpos.

§ 4. **El origen de las montañas.** Las explicaciones de la formación de las montañas van a permitirnos precisar las relaciones exactas que existen entre el animismo y el artificialismo en el caso de materias en apariencia tan inanimadas como las rocas o la tierra.

Hemos encontrado dos etapas en las respuestas dadas. La segunda está caracterizada por la explicación natural. Durante la primera etapa, al contrario, las montañas han sido construidas por los hombres. Pero, cosa curiosa, en la mitad de los casos de esta primera etapa, las montañas son, al mismo tiempo, concebidas como vivas, y en este sentido han "crecido". He aquí los ejemplos de esta mezcla de animismo y de artificialismo:

EYN (6; 0). "—¿Cómo se han hecho las montañas? —*Con una piedra.* —¿Cómo? —*Se hace una montaña.*" Es el Buen Dios. "—*El ha puesto una piedra dentro.* —¿Dentro de qué? —*Dentro de la tierra.* —¿Y después? —*Se ha hecho una piedra grande.* —¿Había antes una pequeña? —*Una no tan grande.*"

ROB (7; 0). "—¿Cómo se han hecho las montañas? —*Se toma tierra de fuera, después se la pone sobre las montañas, después se hacen montañas con ella.* —¿Quién lo hace? —*Hay muchos hombres para hacer las montañas; habrá lo menos cuatro. Ellos dan la tierra; después ellas se hacen solas. O bien, si quieren hacer otra montaña, desmontan una montaña, y después hacen otra más bonita.*"

HEN (7; 0) nos dice que "*se han puesto*" piedras en la tierra; después "*eso ha crecido*", pero no precisa cómo.

COUR (5; 0) dice que los señores "*deben plantar*" las piedras del Salève; "*después de eso, comienza a hacerse grande, después más grande. Es la hierba la que las hace crecer.*"

OL (6; 11). Todas las montañas se deben al Buen Dios y a su crecimiento: "—*Y después eso siempre ha crecido.* —¿Es que el Salève aumenta todavía? —*No, porque el Buen Dios no ha querido que creciese más* [= todavía] —¿Es que las hacen o se hacen ellas solas? —*Es el Buen Dios quien las ha creado, y después se han hecho ellas solas.*"

Se ve bien cómo la fabricación y el crecimiento son poco contradictorios para estos niños. Claro está que el niño no concede a la montaña una conciencia propiamente dicha. Pero desde el momento en que se las construye, colaboran en una cierta medida, crecen, la tierra forma guijarros, etc. El hombre no trabaja sobre lo inerte, sino sobre lo vivo. Sin el hombre no se haría nada, pero gracias a él ciertas actividades se suscitan.

Otros niños de la primera etapa parecen extraños a estas ideas, pero se puede preguntar si lo son siempre o si no tienen por momentos las mismas representaciones que los precedentes. Esto es

probablemente una simple cuestión de matices: el tono lo mismo se refiere a la fabricación que a la actividad de la cosa fabricada.

COUR (6; 0). "—¿Cómo ha comenzado el Salève? —*Por grandes piedras.* —¿De dónde han venido? —*Se las ha cogido. Es un señor, muchos señores. Son 12 señores.* —¿Cómo lo han hecho? —*Con piedras. Las han cogido. Las han puesto sobre la montaña. Han puesto una piedra; después han hecho eso en punta.* —¿Qué ha habido al principio, Ginebra o el Salève? —*Las casas han venido primero y después las piedras.*"

GILL (7; 0). "—¿Cómo se han hecho las montañas? —*Todo es de piedra.* —¿Cómo ha comenzado? —*Esto estaba para cercar.* (Ginebra, en efecto, está cercada de montañas). *Grandes montones de piedra todo alrededor* [del país]. —¿Cómo se ha hecho? —... *Son los hombres los que las han llevado allí.*"

ROU (7; 0). El Salève ha sido hecho "*por señores.* —¿Por qué? —*No se podía hacer solo.* —¿A quién sirve? —*Para la luna.* —¿Por qué? —*Para acostarse.*" [Para que la luna se acueste.]

He aquí un caso en el cual la montaña, aunque no fabricada, se concibe todavía existente solamente con respecto al hombre:

DUC (6; 10). Las montañas "*se han hecho ellas solas.* —¿Por qué hay montañas? —*Para ir a patinar.*"

Ya hemos señalado, además *(L. P.*, pág. 226), la interesante pregunta de Del, de 6; 6: "—*¿Es que hay un Pequeño Cervino y un Gran Cervino?* —No. —*¿Por qué hay un Pequeño Salève y un Gran Salève?*" Esta pregunta, artificialista en su misma forma, muestra bien cómo la tendencia infantil es espontánea al considerar las montañas como "hechas para" nosotros y, por consecuencia, hechas por nosotros. A esta pregunta de Del, niños de siete años han respondido en otro sitio *(L. P.*, pág. 295). "[Hay dos Salèves.] *Porque hay uno para los niños pequeños y otro para los grandes.*" "*Es para montar encima del pequeño, y también del grande*", etc.

Por último, después de los nueve a diez años, como término medio, se encuentra la segunda etapa, durante la cual los niños buscan las explicaciones naturales.

DEN (8; 0). "—*Es la tierra, que ha subido. Es como un gran guijarro.* —¿Son los señores los que la han hecho? —*¡No!*"

BOUJ (9; 6). "—*Eso se ha hecho con tierra.* —¿Ha hecho alguien las montañas? —*No. Son altas por la tierra.*"

Las representaciones relativas a las montañas confirman, pues, lo que hemos dicho y visto acerca de la tierra y de los guijarros.

CAPITULO XI

LA SIGNIFICACION Y LOS ORIGENES DEL ARTIFICIALISMO INFANTIL

Conviene ahora indagar si alguna unidad de tendencia se encuentra en el punto de partida de los diferentes fenómenos que acabamos de observar. No se nos ocultan las dificultades del problema: las respuestas que hemos recogido pueden ser quiméricas o pueden ser debidas a los azares de las enseñanzas (religiosas u otras) que los padres han dado o han hecho dar a los niños, y aun si estas respuestas atestiguan una orientación de espíritu espontánea, pueden también ser heterogéneas las unas o las otras. ¿Existe, pues, un artificialismo específicamente infantil? Este artificialismo ¿odebedece a las leyes de desarrollo? ¿Hay uno o varios orígenes asignables? Tales son las cuestiones que nos es necesario examinar.

§ 1. **La significación del artificialismo infantil.** No creemos posible explicar por la fabulación todas las respuestas que acabamos de agrupar. Si aplicamos nuestros tres criterios habituales encontramos, en efecto, lo que sigue. Lo primero, que los niños de una misma edad media dan las mismas respuestas. A este respecto, las explicaciones de la noche por grandes nubes negras y la de las nubes por el humo de los tejados, etc., son otras tantas reacciones, en las que siempre admira ver la generalidad. Por otra parte, las respuestas artificialistas no están limitadas a una sola edad o a una sola etapa determinada, sino que se extienden a dos etapas, como mínimo. Se asiste también a una evolución progresiva de las creencias, lo que muestra claramente su carácter parcialmente sistemático y excluye la hipótesis de la fabulación

pura. Además, y éste es el tercer criterio, el llegar a la respuesta justa es significativo. En efecto, los niños de la etapa superior no llegan de un solo esfuerzo a la respuesta correcta o a la explicación natural, sino que tantean y se ve en el transcurso de estos tanteos numerosos rasgos de las creencias de las etapas precedentes. Así, en los niños que piensan que el lago Leman ha sido horadado por la acción del agua, se encuentra también algunas veces la idea de que Ginebra es anterior al lago, y para explicar por qué el lago ha podido situarse al lado de la ciudad, estos niños están obligados a recurrir a un artificialismo inmanente, lo mismo que en el siglo XVIII se reemplazaba a Dios por la "Naturaleza".

Estos tres criterios reunidos nos permiten, pues, suponer que, en líneas generales, las respuestas artificialistas de nuestros niños no son debidas a la fabulación.

No hay que decir que esta conclusión no significa de ninguna manera que pongamos en el mismo plano todas las respuestas obtenidas. De una parte, en efecto, hay que distinguir cuidadosamente entre el elemento común a todos los niños de una etapa determinada —por ejemplo, la idea de que el sol ha sido creado por los hombres o por Dios— y los floreos que tal o cual niño añade a esta creencia bajo la presión del interrogatorio —por ejemplo, que un señor ha encendido una cerilla—. Hemos citado todas las respuestas porque el examen de los floreos permite discernir las distintas tendencias que pasarían inadvertidas sin ellas, pero, para el problema general que nos interesa aquí, podemos considerar como quiméricos estos floreos individuales y no retener más que el tema común. Por otra parte, no hay que decir que el elemento general mismo no tiene el mismo valor, según la edad de los niños. Así, las tentativas de las explicaciones naturales de los mayores (nueve-diez años) pueden estar tomadas aproximadamente al pie de la letra: el niño que asimila el sol a una nube condensada piensa bien lo que dice sin traicionar demasiado su pensamiento por las palabras empleadas. Al contrario, las explicaciones de los pequeños constituyen una mezcla de tendencias espontáneas y de fabulación suscitadas por el interrogatorio. Así el niño de cinco años, que considera el sol como hecho "por los señores", piensa en el fondo sencillamente que el sol es "hecho para", es decir, para nosotros. Este niño piensa, por consiguiente, que el sol depende de nosotros, pero sin que la cuestión de origen se le haya presentado claramente a su espíritu antes de nuestro interrogatorio. En la respuesta hay que buscar, pues, cuál ha podido ser la tendencia espontánea.

Pero este artificialismo latente, el cual sostenemos que es inde-

pendiente, en las grandes líneas de la fabulación, será acaso interpretado como el fruto de la educación impuesta a los niños por los padres o por el espectáculo de la vida de las ciudades. Por una parte, se enseña al niño que un Dios ha hecho el cielo y la tierra, que dirige todas las cosas y nos ve desde el cielo, donde habita. No hay que extrañarse de que el niño persevere en esta idea y se imagine con detalles las modalidades de esta creación, suponiendo que Dios se ha asegurado el concurso de una cuadrilla de emprendedores obreros. De otra parte, el espectáculo de la industria de las ciudades impresiona al niño (aunque Ginebra esté muy próxima al campo y que todos nuestros escolares conozcan los campos y aun la montaña). Los lagos y los ríos están bordeados de muelles, de dragas que limpian su lecho; las alcantarillas son visibles en la orilla, etc. De todo esto no es nada difícil sacar la conclusión de que la Naturaleza es debida a la actividad humana.

Pero a esta última interpretación puede objetarse que nada fuerza al niño a retener los fenómenos, que es lo que únicamente favorece la explicación artificialista. Del espectáculo de las nubes, el niño podría retener los indicios favorables a la explicación natural (la abundancia, la altura, la formación alrededor de las montañas que se aperciben desde la ciudad, etc.) en lugar de considerar solamente el parecido de la nube con el humo de los tejados. Del espectáculo de los ríos y del lago, el niño podría retener las dimensiones, el desorden de los guijarros, el aspecto salvaje de sus orillas en el campo y no solamente los trazos de los trabajos humanos, etc. En una palabra, nada se opone a que el niño pueda seleccionar ciertos detalles con exclusión de otros. Esta selección parece ser la obra de un interés artificial, cuya espontaneidad es difícil comprobar.

En cuanto a considerar este interés artificialista como producido enteramente por la educación religiosa, hay en ello una hipótesis que no resiste nada al análisis. Se encuentra, en efecto, un artificialismo muy marcado en los sordomudos o en los niños demasiado pequeños para comprender o generalizar la enseñanza religiosa que pueden recibir. Hemos visto, en efecto (cap. VIII, Introd.), las ideas del sordomudo d'Estrella sobre el origen de los astros y se ha visto también (cap. IX) sus ideas sobre la meteorología. Otro sordomudo, citado igualmente por JAMES (loc. cit.), Ballard, ha imaginado que el trueno era debido a un gran gigante, etc. Por otra parte, hemos visto las preguntas de los niños de dos-tres años inquiriendo "quién ha hecho la tierra", "quién pone en el cielo las estrellas por la noche", etc. Estas preguntas preceden evidentemente a la enseñanza religiosa. Pero aun supo-

niendo —lo que está lejos de ser probado— que todos los niños de cuatro-doce años que hemos visto hayan estado directamente influidos por la teología del libro del Génesis, quedan tres razones para mantener la espontaneidad, al menos parcial, de la tendencia artificialista que hemos comprobado.

En primer lugar, nos ha causado extrañeza el hecho de que la mayoría de los niños no hacían intervenir a Dios más que obligados, por decirlo así, y en el momento en que no encontraban otra cosa que decir. La enseñanza religiosa recibida del medio para un niño de cuatro-siete años obra con frecuencia como un cuerpo extraño en el pensamiento del niño, y las representaciones que esta enseñanza evoca no tienen ni la flexibilidad ni la proliferación de las creencias que acuden a la actividad divina.

En segundo lugar, aun admitiendo que el artificialismo infantil sea una extensión del artificialismo teológico impuesto por la educación, queda por explicar por qué el niño extiende a todo las representaciones, aunque el nudo religioso quede bastante vago como acabamos de ver, y, sobre todo, por qué esta extensión obedece a las leyes en lugar de diferir de niño a niño. ¿Por qué todos los pequeños consideran a Ginebra más antigua que el lago? ¿Por qué hay una tendencia tan general a considerar la noche como humo negro y al sol como un fuego salido del humo de los tejados?, etc. Si hubiera en esto una sencilla extensión de un tipo de explicación recibida de fuera, parecería natural que estas representaciones variaran considerablemente de niño a niño. Luego no es éste el caso.

En tercer lugar, y esta es la objeción más importante que hay que oponer a la concepción que discutimos, la verdadera religión del niño, al menos en los primeros años, no es precisamente la religión demasiado complicada la que se trata de inculcarle. Como lo veremos en seguida, nuestros materiales confirman completamente la tesis de Bovet, según la cual el niño atribuye espontáneamente a sus padres las perfecciones y los atributos que más tarde conferirá a Dios si la educación religiosa le da ocasión para ello. En el problema que nos ocupa aquí es, pues, el hombre quien está considerado como omnisciente y todopoderoso y es él quien fabrica todas las cosas. Por esto hemos visto que los astros y el cielo han sido atribuidos a la acción del hombre y no a la de Dios, lo menos en la mitad de los casos. Además, cuando el niño habla de Dios (o "de los Buenos Dioses", como nos han dicho muchos muchachos) es un hombre el que ellos se representan: Dios es "un señor que trabaja para su amo" (Don), "un señor que trabaja para ganar dinero", un obrero "que remueve la tie-

rra" (que cava), etc. En resumen: o bien Dios es un hombre como los otros, o bien el niño no habla de El más que fantaseando, a la manera como habla de los Reyes Magos o de las hadas.

En conclusión, no nos parece posible explicar únicamente por la presión de la educación la generalidad y tenacidad del artificialismo infantil. Nos encontramos, por el contrario, en presencia de una tendencia original característica de la mentalidad infantil y que se introduce, como vamos a tratar de hacerlo ver, muy profundamente en la vida afectiva e intelectual del niño.

Pero lo esencial del problema queda, sin embargo, por resolver Las creencias que hemos catalogado en las páginas que preceden ¿son realmente "creencias espontáneas", es decir, formuladas por el niño antes de nuestro interrogatorio, o bien hay que mantenerlas en el rango de las "creencias disparadas", es decir, de las creencias suscitadas por nuestro interrogatorio y sistematizadas en parte gracias a nuestras propias preguntas?

Conviene adoptar en esto la hipótesis más sencilla. La mayor parte de los niños no se habían planteado las preguntas a que nosotros los hemos sometido. Además, la creencia contenida en la respuesta del niño ha sido "disparada" por el interrogatorio. Dos elementos entran en juego en esta creencia. De una parte, el conjunto de hábitos u orientaciones del espíritu del niño interrogado; pero hay, de otra parte, una cierta sistematización, debida a las exigencias de la pregunta hecha y al deseo del niño de responder lo más sencillamente posible. Desde luego, las respuestas que hemos obtenido no proceden cierta y directamente del artificialismo espontáneo del niño. Para desprender este artificialismo espontáneo es necesario, por decirlo así, desbrozar las respuestas y encontrar el núcleo de las explicaciones que el niño no poseía ciertamente en su espíritu antes del interrogatorio. Esta reconstitución es la que vamos a intentar por delicada que sea la empresa.

Recordemos lo primero que el pensamiento del niño es egocéntrico y como tal intermediario entre el pensamiento artístico o simbólico de lo fantástico o del sueño y el pensamiento lógico. Desde luego las creencias que pueden tener los niños son en general incomunicables o al menos incomunicadas. Así, aun si los niños contraen frente a la Naturaleza y sus fenómenos una serie de hábitos mentales, no formulan ninguna teoría, es decir, ninguna explicación verbal propiamente dicha (este hecho hace más asombrosa la uniformidad relativa que hemos comprobado en nuestros resultados). Como tal, el pensamiento del niño es mucho más de imágenes y, sobre todo, más de movimiento que conceptual. Esto consiste en una serie de aptitudes o de esquemas motores más

o menos organizados en experiencias mentales. Pero nada es todavía directamente formulable. Así nos encontramos con frecuencia, haciendo sencillos experimentos físicos con el niño (por ejemplo, sumergiendo los cuerpos para ver cómo sube el agua), que la previsión de las leyes es correcta, aun cuando la explicación verbal sobre la cual el niño pretende apoyar su previsión es no solamente falsa, sino también contradictoria con los principios implícitos que presiden a la previsión (ver *P. C.* sec. III). Desde luego, un tipo sistemático de respuestas, tal como le observamos durante las etapas artificialistas que hemos estudiado, supone un conjunto de aptitudes mentales en el niño, aunque estas aptitudes pueden ser diferentes de las explicaciones verbales que el niño formule durante el interrogatorio mismo.

¿Qué pueden ser, en el caso del artificialismo, estas aptitudes mentales implícitas? En dos palabras, el niño concibe todo objeto y comprende los cuerpos de la Naturaleza como *hecho para*..., según lo reducido del estilo del niño. Por tanto, que un cuerpo como el sol o el lago o la montaña sea considerado como "hecho para calentar o para ir en barco o para montar encima, es lo que él concibe como hecho para el hombre y, por consiguiente, ligado al hombre muy de cerca. Desde el momento que se pregunta al niño, o se pregunta él mismo, cómo han comenzado el sol, el lago o la montaña, es en el hombre en quien piensa el niño, y la actitud mental se traduce por: "el sol, etc., está hecho *para* el hombre", dando origen a la fórmula: "el sol, etc., está hecho *por* el hombre". El paso de "hecho para" al "hecho por" se explica, en efecto, claramente si se recuerda que el niño, cuya existencia entera está organizada por sus padres, considera todo lo que es "hecho para" como "hecho por" su padre y su madre. Detrás de la fórmula artificialista deducida por el interrogatorio ésta sería, pues, la participación antropocéntrica que constituiría el verdadero núcleo del artificialismo espontáneo, y aun sería necesario exponer que en el niño este núcleo está formado de sencillos sentimientos o de simples aptitudes de espíritu. Esto es lo que vamos a tratar de demostrar.

Buscando precisar las tendencias espontáneas que explican las respuestas obtenidas a propósito del animismo, hemos encontrado que el verdadero animismo infantil, es decir, el que preexistía a nuestros interrogatorios, no es tanto un animismo explícito y sistematizado (salvo en lo que concierne a las creencias, según las cuales los astros y las nubes nos siguen) que un sencillo "intencionalismo". El niño se conduce como si la Naturaleza estuviese cargada de intenciones, como si el azar o la necesidad mecánica

no existiesen, como si cada ser tendiese, gracias a una actividad interna y voluble, hacia un fin determinado. Desde luego, cuando se pregunta a un niño si tal cuerpo, como una nube o un arroyo, "sabe" que avanza o "siente" lo que hace, el niño responde afirmativamente, porque de la intencionalidad a la conciencia el paso es insensible. Pero esta respuesta no traduce el verdadero pensamiento del niño, porque éste no se había puesto nunca esta pregunta y nunca habría pensado en ella sin nosotros, sino tal vez en el momento en que hubiera estado a punto de perder su fe implícita en la intencionalidad de las cosas.

Las respuestas artificialistas dadas a nuestras preguntas sobre el origen de las cosas nos permiten un análisis muy parecido. Además, las aptitudes mentales que atestiguan la espontaneidad del animismo infantil son las mismas, poco más o menos, que atestiguan también la espontaneidad del artificialismo del niño. Comprendemos, pues, al mismo tiempo, por qué el artificialismo es tan tenaz en el niño y por qué el artificialismo y el animismo son complementarios, al menos en el origen.

En efecto, el intencionalismo infantil reposa sobre el postulado implícito que todo en la Naturaleza tiene una razón de ser bajo las especies de un *officium* que cada cuerpo es llamado a ejercer según sus caracteres propios. En un cierto sentido esto supone bien el animismo, puesto que sin discernimiento los seres no llegan a cumplir su papel en la organización social del mundo. Pero esto supone también órdenes y, sobre todo, jefes que dan justamente la razón de ser cuerpos subordinados a los que hay que servir. No hay que decir que es el hombre a quien se reconoce como el jefe y la razón de ser de las cosas. La idea de poner en duda este principio toca tan ligeramente a los niños, que precisamente no le enuncian jamás —habiendo admitido que los principios no son enunciados antes de poner problemas al espíritu, es decir, antes de estar puesto en duda directa o indirectamente—. El animismo y el artificialismo constituyen, pues, dos actitudes de espíritu complementarias la una de la otra. Tomemos de este aspecto los tres grupos de fenómenos que nos han parecido atestiguar la espontaneidad de la aptitud animista en el niño, es decir, el finalismo, la precausalidad y la confusión de la ley física y de la ley moral.

Primeramente, el finalismo del niño habla tanto, y aún más, en favor de la existencia de un artificialismo que en favor del animismo. Es cierto que cuando el niño dice que el sol nos sigue "para calentarnos" concede al sol intenciones. Pero si se examina la generalidad de las definiciones "por el uso" (BINET y SIMON) se ve

cuán ligadas están de cerca al artificialismo. BINET, como es sabido, ha demostrado que cuando se pregunta a los niños de seis-ocho años "qué es un tenedor o una mamá", etc., el niño responde "es para comer", "es para cuidarnos", etc. La generalidad de estas definiciones por el uso ha sido comprobada por todos los que han comprobado el valor de los *tests* de BINET y SIMON. Así, estas definiciones que comienzan con las palabras "es para" se extienden a toda la Naturaleza tanto como a los objetos o a las personas que rodean al niño *(J. R.,* cap. IV, § 2).

Ocurre lo mismo también cuando se pone cuidado de exigir al niño una serie de definiciones sucesivas (lo que lleva a la perseverancia), pero cuando se pregunta a quemarropa, en el curso de un interrogatorio, "¿Qué es una montaña?", o "¿Qué es un lago?" Una montaña "es para subirse encima", "es para patinar", etc. Un lago "es para ir en barco", "es para los pescados", o, dicho de otro modo, para los pescadores. El sol "es para calentarnos". La noche "es para dormir". La luna "es para alumbrarnos". Un país "es para viajar". Las nubes "son para llover", son "para sostener al Buen Dios". La lluvia "es para regar", etc. Lo que parece evidente es que tal mentalidad, no solamente finalista, sino utilitaria y antropocéntrica, esté necesariamente ligada al artificialismo, o dicho de otro modo, que la definición "es para" lleve la explicación "está *hecho* para".

En segundo lugar, hemos visto que la precausalidad que atestiguan las preguntas y principalmente los "porqué" infantiles entre tres y siete años es uno de los lazos más sólidos entre el animismo y el resto del pensamiento del niño. En efecto, la precausalidad supone una indiferenciación entre lo psíquico y lo físico, tal, que la verdadera causa de un fenómeno no está jamás en buscarla en el "cómo" de su realización física, sino en la intención que está en su punto de partida. Pero estas intenciones son más bien de orden artificialista que de orden animista. Por mejor decir, el niño comienza por ver por todas partes intenciones, y solamente de un orden secundario, y se ocupa de clasificarlas en intenciones de las cosas mismas (animismo) y en intenciones de los fabricantes de cosas (artificialismo). Así, cuando Del *(L. P.,* cap. V) pregunta ¿quién es la que lo hace andar? hablando de una bola que va sobre una terraza en pendiente, es en la intención de la bola en quien piensa, porque añade: "¿La bola sabe que está usted ahí abajo?" Aquí, la precausalidad se orienta hacia el animismo. Pero cuando Del pregunta por qué hay dos Salèves, uno grande y otro pequeño, y no hay dos Cervinos, o cuando pregunta por qué el lago Leman llega solamente hasta Lausanne y no hasta Berna, o cuando un

niño de cinco años, citado por STANLEY HALL [1], pregunta: "¿Por qué hay una luna?", etc. "¿Por qué no es tan brillante como el sol?, etc., etc., es en la intención de las fabricantes de montañas, de los lagos o de los astros en quien piensa el niño, o al menos es a la decisión de los hombres, lo que sobreentiende, evidentemente, que los hombres son un factor en la creación de las cosas.

Por último, hemos insistido, a propósito del animismo, sobre un fenómeno que encontraremos constantemente al estudiar las explicaciones de los niños relativas a la causa del movimiento (véase *C. P.):* la indiferenciación de la idea de ley física y de la idea de ley moral. Así, el sol y la luna reaparecen regularmente porque "deben" calentarnos y alumbrar, etc. Luego está bien claro que tal indiferenciación atestigua una orientación de espíritu tanto artificialista como animista. En efecto, la ley moral para el niño supone también jefes, es decir, los hombres que mandan y los cuerpos que obedecen. Cierto que es necesario que el sol tenga un mínimo de discernimiento para obedecer, pero también es necesario alguien a quien obedecer. Este alguien, el niño no trata tal vez de precisarle explícitamente en su pensamiento, y no hay que decir que es del hombre de quien se trata, puesto que el hombre es la razón de ser de todo.

En conclusión, si el artificialismo no existe evidentemente en el pensamiento espontáneo del niño bajo la forma sistemática y explícita que ha revestido por la fuerza de las cosas en el transcurso de nuestros interrogatorios, no existe menos a título de orientación de espíritu original y profundamente ligado al finalismo y a la precausalidad infantil. No hace falta más para que este artificialismo sea interesante.

§ 2. **Las relaciones del artificialismo con el problema del nacimiento de los niños.** El niño, al menos durante las primeras etapas, parece no experimentar ninguna dificultad en concebir que los seres sean a la vez vivos y fabricados. Los astros son vivos, crecen, nacen y, sin embargo, los hombres los han construido. Lo mismo las montañas, las piedas, los granos mismos "crecen" y, sin embargo, son fabricados. ¿Cuál es la razón de esta unión del animismo y del artificialismo? Para resolver este problema convendría conocer las ideas de los niños sobre el nacimiento de los bebés. No hay que decir que muy importantes razones morales y pedagógicas impiden toda investigación directa. A falta de experiencias, nos contentaremos con resumir las

[1] *Pedag. Semin.*, 1903 (vol. X), pág. 338.

opiniones de los niños que han sido publicadas o que hemos podido coleccionar, así como los recuerdos de la infancia que se han podido encontrar a este respecto. Hallaremos con esto con qué precisar a grandes rasgos las ideas de los niños sobre el nacimiento de los bebés, y estas ideas nos permitirán comprender las verdaderas relaciones del animismo y del artificialismo.

Se pueden distinguir dos tipos de preguntas de los niños relativas al nacimiento, pero no es seguro que estos dos tipos caractericen dos etapas. Las preguntas del primer tipo no tocan al "cómo" del nacimiento. No hay cuestión causal propiamente dicha. El bebé es considerado como preexistente al nacimiento, y el niño pregunta sencillamente dónde estaba el bebé antes de nacer y cómo han hecho los padres para que aparezca en la familia. Hay una sencilla unión entre padres y niños y no relación de causa a efecto: el bebé es concebido como perteneciendo a los padres, y su llegada es considerada como habiendo sido querida y determinada por los padres, pero sin que se pregunte cómo el bebé ha podido venir al mundo. Las cuestiones de segundo tipo, al contrario, muestran que el niño se pregunta el cómo de la formación de los bebés y es llevado espontáneamente a considerar a los padres como la causa de esta formación.

He aquí ejemplos del primer tipo. En las preguntas determinadas por Stanley HALL y sus alumnos.

"*Mamá, ¿dónde me has encontrado?*" (Niña, 3; 6.) "*¿Dónde estaba yo cuando tú eras niña?*" (Niña, 5; 0.) "*¿Dónde estaba yo cuando tú ibas a la escuela?*" (Niño, 7; 0.) "*¿Dónde estaba yo antes de nacer?*" (Niño, 7; 0.) "*¿Dónde encuentra el doctor a los niños?*" (Niño, 7; 0) [2].

Las primeras de estas preguntas son típicas, siendo concebido claramente el bebé como preexistente a la actividad de los padres. Las dos últimas preguntas son menos claras, pues cuando el niño pregunta "¿dónde?" puede asegurarse que piensa ya en el cuerpo de sus padres.

RASMUSSEN [3] anota en su hija S., a los 3; 8: "*Mamá, ¿de dónde he venido yo?*, y más tarde: "*¿De dónde vienen todos los niños?*" La pequeña R., a los 4; 10 (es decir, nueve meses después de haber hecho las preguntas del segundo tipo, que vamos a ver ahora), pregunta: "*¿Dónde está el bebé que una señora tendrá el verano próximo?*" La señora Rasmussen respondió entonces: "Está en el vientre de la señora." Pero la

---

[2] *Pedag. Semin.*, 1903 (vol. X), pág. 338.

[3] RASMUSSEN: *Psychol. de l'enfant. L'enfant entre quatre et sept ans*, trad. Cornet, Alcan, 1924.

pequeña replica: "*¿Se le ha comido?*" Lo que parece indicar que el bebé estaba considerado por la niña como existiendo fuera de sus padres.

También hay que agregar a este tipo de preguntas las creencias que se han notado con frecuencia en los niños, y según las cuales los muertos se vuelven pequeños y renacen bajo la forma de bebés.

"*¿Las gentes se vuelven bebés cuando son completamente viejos?*" (Sully, *loc. cit.*, págs. 148-151.)

DEL, a los 6; 6: "*Cuando yo me muera, ¿me volveré también* (es decir, como una oruga muerta que Del veía encogida y seca) *pequeño?*" (*L. P.*, página 232.)

ZAL, a los 5; 0: alguien le anunciaba la muerte de su tío: "*Volverá a renacer.*"

S., a los 5; 4: "*¿Cuando uno se muere se renace?*" (CRAMAUSSEL) [4]; después continúa: "*No se vuelve uno nunca pequeño, y cuando se muere se vuelve uno... nada*" [5]. Las últimas negaciones muestran bien lo fuertes que han debido ser las afirmaciones que las han precedido implícitamente.

Y el niño de KLEIN: "*Entonces yo también me moriré; tú* (mamá) *también... y luego volveremos los dos*" [6].

Estas son las preguntas de este primer tipo que provocan las fábulas absurdas que cuentan algunos padres y según las cuales los bebés son enviados por los ángeles, las cigüeñas, etc.

"*¿De dónde ha venido el niño? ¿Es que el Buen Dios ha dejado caer al bebé del cielo?*" (Niño, 5; 0). "*¿Cómo ha enviado el Buen Dios al bebé?*" "*¿Ha enviado un ángel con él?*" "*Si tú no hubieras estado en casa ¿se lo habría llevado?*"

Niña, 7; 0: "*¿Quién es la señora Naturaleza?*" "*¿Sabías tú que ella te iba a traer un bebé?*", etc. [7]

Pero, de las dos cosas, una. O bien los niños no creen estas historias, lo que es más frecuente de lo que se piensa, o bien las creen parcialmente, y entonces buscan cómo los padres han podido hacer llegar al bebé, partiendo de la idea implícita de que son los padres quienes han pedido su aparición. Esto nos lleva a las preguntas del segundo tipo que vamos a examinar inmediatamente.

Desde el punto de vista del artificialismo, ¿cómo interpretar las preguntas del primer tipo? Primeramente parece que el ar-

---

[4] CRAMAUSSEL: *Le premier éveil intelectuel de l'enfant,* 1908, pág. 165.
[5] *Ibid.*, pág. 167.
[6] KLEIN: *Imago,* 1921, vol. VII, pág. 268.
[7] *Pedag. Semin.*, vol. X, artículo citado.

tificialismo esté por completo excluido. El niño no pregunta cómo se "hacen" los bebés; pregunta de "dónde" vienen. Los bebés preexisten. Habrá en ello una etapa anterior necesaria de explicar y con mayor razón anterior a todo artificialismo. Pero esta manera de traducir las cosas es evidentemente demasiado sencilla. Hay que buscar detrás de lo que pregunta el niño, lo que él no expresa porque le parece evidente: son los padres quienes "hacen venir" los niños, es decir, quienes piden su aparición, cualquiera que sea el cómo de esta aparición. Todavía no hay en esto una fabricación, pero sí, al menos, una unión que el niño siente directamente sin tener necesidad de precisarla. Hay, pues, una especie de preartificialismo comparable al artificialismo primitivo que hemos visto con frecuencia en los pequeños: el sol, etc., ha estado unido a los hombres desde el origen sin haber sido propiamente fabricado por los hombres.

En cuanto a las preguntas del segundo tipo, marcan, al contrario, la aparición de la necesidad de comprender la naturaleza de la unión entre padres y niños, el "cómo" del nacimiento. Así, siendo el nacimiento cosa muy interesante para nosotros, es, sin oposición, concebida por el niño a la vez como una fabricación, pero como una fabricación hecha sobre una materia viva, sea independiente de los padres, sea salida del cuerpo de los padres mismos. En lo que concierne al primer punto, he aquí ejemplos de nacimiento asimilados a una fabricación:

Una de las hijas de RASMUSSEN, R., pregunta a los 4; 1: "*¿Cómo se fabrican las señoras?*" A lo que la señora Rasmussen respondió preguntando a la niña por qué hacía esta pregunta. "*—Porque hay carne en las señoras. —¿Qué señoras? —Tú, y las otras señoras.*" La niña dice después: "*Yo creo que es un fabricante de carne; ¿no lo crees tú?*" A la edad de 4; 10 vuelve a preguntar: "*¿Cómo se fabrican las gentes?*" [8]

La señorita AUDEMARS nos ha comunicado los relatos espontáneos siguientes: RENÉ (7; 0) acaba de tener una hermanita. Modela unos muñecos en plasticina, y después de una pausa, pregunta: "*Señorita... De mi hermanita, ¿qué es lo que han fabricado lo primero? ¿Es la cabeza?*" Se le respondió: "¿Cómo crees tú que se construye un niño pequeño, René? ¿Te lo ha dicho tu mamá? —*No, pero yo lo sé. Ella* (mamá) *tenía todavía carne de cuando yo nací. Para hacer a mi hermanita la ha modelado con sus manos y la ha escondido largo tiempo.*"

SULLY [9] ha citado esta conversación: "*Mamá, ¿de dónde viene Tommy?*" (que es él mismo). A lo que Tommy se responde: "*Mamá ha comprado a Tommy en una tienda.*"

ZAL (5; 0), del que ya hemos citado anteriormente la frase que dijo

---

[8] RASMUSSEN: *Op. cit.*, págs. 48-51.
[9] *Loc. cit.*, pág. 153.

después de la muerte de su tío, añade: "*¿Nosotros brotamos del suelo o se nos construye?*" "Brotar" significa aquí, evidentemente, no crecer, sino aparecer solo: el niño pregunta si los bebés vienen solos (si ellos vuelven a "rebrotar", como el tío muerto) o si los padres los hacen. En este último caso, el nacimiento es concebido como una fabricación.

La hija de CRAMAUSSEL, S., declara a los 5; 1, cuando se le dice que es el Buen Dios quien hace los niños: "*¿Sirve para eso la sangre de cabra?*" [10].

Una niña pregunta de dónde vienen los bebés, y añade: "*Yo lo sé. Yo iría a casa del carnicero, tomaría mucha carne y la amasaría.*"

Leyendo estos datos se comprende de dónde viene el que el niño conciba como complementarios y no contradictorios el animismo y el artificialismo. No hay ninguna dificultad en que se fabrique en vivo, puesto que los bebés son también fabricados. Así, como vamos a ver en seguida, las preguntas sobre el nacimiento son con frecuencia el punto de partida de las preguntas sobre el origen de las cosas. Desde su origen, el artificialismo infantil supone, pues, las ideas de vida y de fabricación como complementarias la una de la otra.

Por otra parte, el niño concibe muy pronto que la materia por medio de la cual los padres fabrican los niños sale de su mismo cuerpo:

Se han citado creencias de los niños, según las cuales los bebés salen de la sangre de los padres, de la boca, del pecho, del ombligo [11].

Una niña de 4; 6 pretendía que si ella se caía se dividiría en dos niñas, y así sucesivamente [12].

CLAN, el sujeto del que ya hemos citado los recuerdos (cap. IV, § 2), ha creído durante años que los hijos habían salido, sin más, del *phallus* de su padre, porque decía que le había oído decir que "los hijos son el prolongamiento de los padres".

Hemos encontrado con frecuencia en los recuerdos de la infancia que hemos podido coleccionar las ideas bien conocidas de los psicoanalistas de que el bebé ha salido del orificio anal y viene de las heces, o que el bebé es salido de la orina, y también que el nacimiento es debido a cierto alimento que las mamás ingieren a este efecto. Tenemos de la señorita AUDEMARS la observación siguiente: DEL (7; 6) pregunta: "*¿Qué comen las mamás para poder hacer los niños?*" Ray (7; 0) responde: "*Es necesario que coman mucha carne y mucha leche.*"

Así, lo que es interesante para nosotros es que, lo mismo en el caso en que el niño sabe muy bien —porque se le ha ense-

---

[10] CRAMAUSSEL: *Op. cit.*, pág. 130.
[11] SPIELREIN: *Zentralbl. f. Psychoanal.*, vol. III, 1912, págs. 66-68.
[12] SPIELREIN: *Intern. Zeitschr. f. Psychoanal.*, vol. VI, 1920, pág. 156.

ñado— que el bebé ha salido del cuerpo de su madre, continúa preguntándose el cómo de la formación de cada órgano, como si cada uno hubiese sido fabricado aparte. Así, el niño de la señora KLEIN preguntaba: "*Pero ¿de dónde viene la cabecita*" "*¿De dónde vienen los miembros?*" "*¿De dónde viene el vientre?*", etc. Otro niño, a quien se le ha explicado que los bebés vienen del vientre de su madre, pregunta: "*Pero ¿cómo se pueden meter las manos en el vientre para hacerlos?*".

Para comprender cómo estas investigaciones espontáneas de los niños sobre el problema del nacimiento pueden tener influjo sobre el desarrollo del artificialismo, nos es preciso ahora tratar de fijar a grandes rasgos la cronología de las cuestiones relativas al origen de las cosas. En efecto, la curiosidad espontánea del niño se refiere al origen de todas las cosas y este hecho es fundamental, puesto que justifica él solo las investigaciones que hemos hecho en los tres capítulos precedentes. El examen más superficial de las preguntas de los niños entre tres y siete años nos muestra que el niño pregunta cómo han comenzado los astros, los cielos, las nubes, el viento, las montañas, los arroyos y los mares, las primeras materias, la tierra, el universo y Dios mismo. Las preguntas más metafísicas, como la del origen del mundo, son también puestas hacia los seis y siete años: Dios ha creado al primer hombre, se le dice a la hija de RASMUSSEN, R., a los 7; 0: "*No* —responde—; *pero ¿de dónde ha salido?*", etc. Importa, pues, precisar si las cuestiones de origen, en general, son anteriores a las preguntas sobre el nacimiento determinando también su estructura, o si es a la inversa.

Así, los hechos parecen dar aquí una respuesta no equívoca. La sucesión de los intereses parece ser: interés para el nacimiento, interés para el origen de la raza e interés, en fin, para el origen de las cosas, en general. He aquí cuatro grupos de los hechos conformes a este orden:

A BALLARD, uno de los sordomudos citados por W. JAMES (véase capítulos VIII y IX), se le preguntó, hacia los 5; 0, cómo nacen los niños. Después de haberlo comprendido en sus líneas generales, buscó cómo había podido aparecer el primer hombre. De aquí, su interés se extendió al nacimiento del primer animal, de la primera planta y, por último (hacia ocho-nueve años), en el origen del sol, de la luna, de la tierra, etc.

BOHN[13] ha mostrado respecto a su hijo preguntas planteadas en este orden: A los 2; 3: "*¿De dónde vienen los huevos?*" Después, habiéndole respondido: "*¿Qué es lo que ponen las mamás*" A los 2; 6: "*Papá, ¿había gentes antes de nosotros?* —Sí. —*¿Cómo han venido?* —Han nacido como

[13] *Pedag. Semin.*, 1916.

nosotros. —*¿Había tierra antes de que hubiera gentes encima?* —Sí. *¿Cómo ha llegado aquí, si no había gentes para hacerla?*" A los 3; 7: "*¿Quién ha hecho la tierra? ¿Existía ya en un tiempo, en que nosotros no estábamos sobre ella?*" A los 4; 5: "*¿Antes de la primera mamá había otra mamá?*" A los 4; 9: "*¿Cómo ha llegado aquí el primer hombre, sin una mamá?*" Después, por último, a los 4; 9, también: "*¿Cómo se ha hecho el agua?*", y "*¿De qué son hechas las rocas?*"

Las hijas de RASMUSSEN parecen haber seguido un orden parecido. R., después de haber preguntado cómo se fabrican las señoras, interroga un mes después: "*¿Quién ha hecho los pájaros?*", pregunta artificialista, tanto más interesante cuanto que a esta edad no se había hablado de religión a la pequeña S., a los 3; 8, preguntaba cómo nacían los bebés, a los 4; 6, cómo ha comenzado el primer hombre, y un poco más tarde, de dónde ha venido el primer caballo. A lo que ella misma respondió: "*Yo creo que se compró.*" Es decir, evidentemente fabricado.

Pero el ejemplo más claro nos es suministrado por KLEIN. A los 4; 9 su hijo comenzó a ocuparse del nacimiento. La primera pregunta ha sido hecha en esta forma: "*¿Dónde estaba yo cuando no estaba todavía sobre la tierra?*" Después ha aparecido una pregunta: "*¿Cómo se ha hecho el hombre?*", que se ha repetido muchas veces. A continuación: "*Mamá, ¿cómo has venido tú sobre la tierra?*" El pequeño recibió entonces una explicación del problema del nacimiento, pero algunos días después replica: "*¿Cómo ocurre para hacerse grande?*" "*¿De dónde salen la cabecita y el vientrecito?*", etc. Por último, a continuación de estas preguntas, han aparecido otra serie de ellas: "*¿Cómo crecen los árboles? ¿Cómo crecen las flores? ¿Cómo se hacen las fuentes, los ríos, el polvo?*" "*¿Cómo caminan los barcos sobre el Danubio?*" *¿De dónde vienen las primeras materias?, y, sobre todo, ¿de dónde viene el vidrio?*"

Podemos, pues, suponer, con toda certeza, que es la curiosidad relativa al nacimiento el punto de partida de las preguntas de origen, tan abundantes entre cuatro y siete años, y partiendo del artificialismo infantil. Seguramente se encontrarán niños en los cuales las preguntas de origen preceden a las relativas al nacimiento, pero siempre puede preguntarse si esto no es, sin embargo, el interés por el nacimiento, que, contrarrestado y destacado, se encuentra en la raíz de estas preguntas acerca del origen.

Lo que en todo caso se observa, y conviene también citar estos hechos para comprender bien las relaciones del problema del nacimiento con el artificialismo, es una evolución de los mitos relativos al origen del hombre, en el sentido de un artificialismo cada vez más inmanente, es decir, atribuido a la misma naturaleza.

En efecto, poco después de haberse ocupado del nacimiento, el niño se pregunta casi infaliblemente cuál ha podido ser el ori-

gen del hombre sobre la tierra. Los pequeños de cuatro a cinco años dan a este problema una solución artificialista sencilla, con peligro de explicar el hombre por el hombre mismo y de retardar simplemente el problema. Es la solución que adopta Marsal, un débil mental, que citaremos en el próximo parágrafo: una pareja de antepasados lo ha creado todo, y todo se explica así. Pero en niños de siete a nueve años se encuentran soluciones muy interesantes que hacen descender el hombre de los animales o de las plantas y éstas de la misma Naturaleza. La Naturaleza llega a ser principio de fabricación, conforme a lo que hemos visto del artificialismo inmanente de los niños de nueve-diez años.

He aquí dos ejemplos bien claros:

BALLARD, el sordomudo citado antes, ha acabado por decir que el primer hombre ha debido nacer de un viejo tronco de árbol. Pero la hipótesis ha parecido, a continuación, absurda a los ojos de Ballard. Solamente que él no la ha podido reemplazar por nada mejor.

Vo (9; 0), a quien preguntamos cómo ha comenzado Suiza, comprende mal la pregunta, o, más bien, confunde los orígenes de Suiza con los de la Humanidad, y nos contesta lo que sigue: "*—Ha venido de las gentes.* —¿De dónde? *—No lo sé. Había burbujas en el agua. Un gusanito debajo, después ha engordado, ha salido del agua, después se ha alimentado, ha echado brazos, tenía dientes, pies, una cabeza y se ha convertido en un niño.* —¿De dónde venía la burbuja? *—Del agua. El gusanito salía del agua. La burbuja se deshizo. El gusano salió* [de la burbuja]. —¿Qué había en el fondo del agua? *—Ella* [la burbuja] *ha salido de la tierra.* —Y el niño, ¿qué ha llegado a ser? *—Se ha hecho grande y ha hecho pequeños. Cuando ha muerto, los pequeños han hecho pequeños. Después ha habido quienes han llegado a ser franceses, alemanes, saboyardos...*"

Se ve el interés de este último mito, aun cuando es una fábula. El parentesco de su contenido con los símbolos freudianos de los sueños de nacimiento es evidente. En efecto, se sabe cómo frecuentemente el agua está asociada por el pensamiento onírico a la idea de nacimiento. Por otra parte, los huevos (huevos de rana, etc.) y las burbujas como símbolos de huevos están frecuentemente asociadas por el mismo motivo. Por último, la imagen de un gusano aparece con frecuencia en el simbolismo onírico y se asocia a la idea de los pequeños bebés, etc. Si se admite, aun reduciendo las hipótesis al mínimo, el principio del simbolismo del pensamiento subconsciente, no se puede considerar el mito de Vo más que como la transposición simbólica de un nacimiento propiamente dicho. De otro modo, el agua estaría asimilada inconscientemente a la orina, en la cual los niños creen con

frecuencia que nacen los bebés (y ya hemos visto cómo ciertos niños tienden a traer el lago o los mares a un origen humano), la burbuja a un huevo, el gusano a un bebé saliendo del cuerpo, y esto es lo que permitía a Vo creer que la Naturaleza ha fabricado el hombre. Si se rehúsa admitir el principio del simbolismo, no es menos evidente que Vo ha transportado sobre la Naturaleza lo que algunos años antes había atribuido al hombre solo. En los dos casos vemos cómo la Naturaleza llega a ser depositaria de la actividad fabricadora del hombre.

En conclusión, las ideas de los niños acerca del nacimiento de los bebés o sobre los orígenes del hombre siguen las mismas leyes que las ideas relativas a la Naturaleza en general: artificialismo en el punto de partida y explicación natural con rasgos de artificialismo inmanente, en las etapas superiores. Así, pues, parece que las cuestiones propuestas sobre el nacimiento sean la fuente de las preguntas de origen, y no a la inversa. Parece, pues, que las ideas de los niños acerca del nacimiento son las que nos explican por qué el artificialismo y el animismo son primitivamente solitarios el uno del otro. Estando, a la vez, el bebé concebido como fabricado y viviente, el niño tiende a concebir cualquier cosa como viviente y fabricada al mismo tiempo.

§ 3. **Las etapas del artificialismo espontáneo y sus relaciones con el desenvolvimiento del animismo.** Nos encontramos ahora en condiciones de separar en sus grandes líneas las relaciones del animismo y del artificialismo. Para lograrlo, distingamos cuatro períodos en el desenvolvimiento del artificialismo y tratemos de precisar, a propósito de cada uno de entre ellos, cuál es la evolución correspondiente del animismo.

El primer período es aquel durante el cual el niño no se plantea todavía el problema del origen —o de otro modo dicho, de la fabricación— de las cosas; las únicas preguntas de origen son aquellas que son planteadas bajo la forma: "¿De dónde viene...?", y que son tomadas en un sentido especial y no propiamente causal. Si las preguntas del primer tipo, relativas al nacimiento (las que consisten en preguntar *dónde* está el bebé antes de nacer) constituyen una etapa, es en este presente período donde convendría situar esta etapa. Durante este período puede decirse que existe *artificialismo difuso*. Esto viene a decir que la Naturaleza está concebida como dirigida por los hombres o, por lo menos, como gravitando alrededor de ellos. Pero el niño no trata de precisar el cómo de esta acción, y no puede responder a las preguntas de origen; por esto este período es ante-

rior a las primeras etapas que hemos distinguido al analizar las manifestaciones del artificialismo. Durante este período, la magia, el animismo y el artificialismo se confunden completamente. El mundo es una sociedad de seres vivos dirigidos por el hombre. El yo y el mundo exterior están mal diferenciados. Cada acción es, a la vez, física y psíquica. La única realidad es, pues, un complejo de acciones intencionales; estas acciones suponen seres activos, y, en este sentido, existe un artificialismo, por lo menos difuso. Además, este artificialismo puede ser lo mismo mágico que directo, en el sentido de que la voluntad de los hombres obra lo mismo a distancia que de otra manera.

Se puede tomar como ejemplo de esta etapa las primeras respuestas de Roy (las que están contenidas en el § 1 del cap. VIII), en parte, es cierto, porque Roy precisa ya el origen del sol (lo que le hace pasar igualmente en el período siguiente). El sol —dice Roy— ha comenzado a existir y ha crecido "*porque en nosotros ha comenzado a existir*" y "*porque en nosotros se ha crecido*". Existe, pues, para Roy, una vida espontánea en las cosas (animismo), pero existe también una acción del hombre sobre las cosas (artificialismo). Unicamente que este artificialismo no va acompañado espontáneamente de un mito de origen, y, además, contiene un elemento mágico. La mayor parte de los niños no rebasan este período en lo que concierne a la mayoría de los cuerpos de la Naturaleza, sino que desde que ellos tratan de precisar el origen de uno de entre ellos, pertenecen en esta misma medida al segundo período.

También son válidos como ejemplos de este primer período los casos más primitvos de esta creencia de que el sol, la luna y las nubes nos siguen. De una parte, estos astros nos siguen voluntariamente (animismo). De otra, tienen por única función seguirnos y ocuparse en alumbrarnos o en calentarnos; están "hechos para" nosotros (artificialismo). Por último, somo nosotros los que los hacemos avanzar (magia).

En una palabra, durante este primer período el niño proyecta en todas las cosas la situación que él piensa que existe entre él y sus padres. Por una parte, el niño se siente libre y consciente y de otra se siente dependiente de sus padres, a los que concibe como causa de todo lo que él posee. Finalmente, siente que existe entre ellos y él una multitud de participaciones, aun cuando esté alejado de ellos.

El segundo período, que llamaremos del *artificialismo mitológico,* aparece desde el momento en que el niño se pone preguntas de origen o responde a las preguntas que nosotros le

hemos hecho sobre el origen de las cosas. Desde este momento, el artificialismo, hasta entonces difuso, se precisará en un cierto número de mitos análogos a los que hemos recogido, así el sol no será ya concebido tan sencillamente como dependiendo de los hombres, sino como fabricado por los hombres por medio de una piedra y una cerilla. Entre estos mitos (mitos ordinariamente "desencadenados", pero a veces "espontáneos", como lo prueba el estudio de las preguntas de los niños) y el artificialismo difuso del primer período hay, en el fondo —todas cosas iguales, generalmente—, las mismas relaciones que las que LÉVY-BRUHL ha hecho notar entre una primera etapa de mentalidad primitiva en el curso de la cual las participaciones son simplemente sentidas y vividas y una segunda etapa, en el curso de la cual las participaciones comienzan a ser formuladas y dan así nacimiento a los mitos de origen.

En este período del artificialismo mitológico es donde hay que situar la primera etapa, que hemos distinguido en los capítulos precedentes, es decir, la etapa durante la cual hay el artificialismo integral: el sol, el cielo, la noche, las montañas, los ríos, etc., son directamente fabricados por los hombres. Durante este período, el animismo y el artificialismo son todavía enteramente complementarios el uno del otro: las cosas son fabricadas y vivas, a la vez. Su fabricación es comparable al nacimiento de los bebés, estando concebidos como hechos manualmente, en cierto modo, aun cuando el niño sabe que la materia de que están hechos ha salido de los padres mismos.

Esta semejanza entre la fabricación y el nacimiento es tanto más clara, durante este período, que ciertos cuerpos naturales son concebidos como salidos del hombre. Estas representaciones son, sin duda, mucho más frecuentes de lo que los niños lo han declarado. Aunque así sea, nosotros hemos comparado las identificaciones del viento con el aliento humano, de la niebla con la respiración, de los ríos o del océano con los esputos o con la orina, etc. Si se piensa en el contenido simbólico posible de las representaciones artísticas, por ejemplo, en las uniones muy verdaderas del agua con la orina y el nacimiento, de la tierra y el nacimiento (los niños tienden muy espontáneamente a aproximar la muerte del nacimiento: los muertos "renacen") y también entre el cielo, las nubes y el nacimiento, se ve bien hasta dónde puede llegar, en las tendencias latentes del niño, la asimilación del mundo exterior a un conjunto de cuerpos vivos ligados a la vida humana. Aunque así sea, en estas hipótesis queda un conjunto de hechos comprobables por observación directa y mos-

trando que durante este período del artificialismo mitológico las cosas le parecen al niño a la vez vivas y fabricadas. El artificialismo y el animismo se implican una vez más sin estorbarse en nada.

Llamaremos al período siguiente período del *artificialismo técnico*. Corresponde, en las grandes líneas, a la segunda de las etapas que hemos distinguido en los capítulos precedentes (al menos cuando hay tres etapas), es decir, a la etapa del artificialismo mitigado (mezcla de las explicaciones naturales y de las explicaciones artificialistas). Dicho de otro modo, este segundo período se extiende de siete-ocho años a nueve-diez, como término medio. Así, como veremos en la continuación *(C. P.)*, esta edad marca el momento en que el interés del niño comienza a inclinarse al detalle de las máquinas y a los procedimientos de la técnica humana. Hacia los ocho años, por ejemplo, y como término medio, es cuando los niños, tanto en Ginebra como en París, llegan a dar de memoria la explicación correcta del mecanismo de una bicicleta. En las grandes líneas el niño deviene apto para comprender un funcionamiento mecánico sencillo (motor a vapor, etc.). Las ideas sobre los oficios y la elaboración de las materias primas llegan a ser más precisas. No hay que decir que tales hechos reobran sobre el artificialismo. Hasta allí toda la Naturaleza parecía fabricada por el hombre, sin que el niño se pregunte el "cómo" de esta fabricación. Y es más, hasta entonces el niño no pensaba en poner en duda la potencia de la técnica humana. Una máquina le parecía una caja mágica de donde de nada puede salir todo. En adelante, al contrario, el "cómo" de la fabricación llega a ser un problema para el niño. Pero precisar el "cómo" de una fabricación es precisar las dificultades de ella, es renunciar a creer en el gran poderío humano; en una palabra, es aprender a conocer lo real y sus leyes. Desde ahora la repercusión de estos intereses nuevos sobre el artificialismo serán los siguientes: El niño continuará atribuyendo al hombre la configuración general de las cosas, pero limitando su acción a las operaciones técnicamente realizables. En cuanto al resto, son las cosas que, puestas en movimiento por el hombre, tienen como término la Naturaleza, gracias a los procesos naturales. El artificialismo está, pues, en baja; se apoya sobre las leyes de la Naturaleza misma. Es este artificialismo limitado que nosotros llamamos "artificialismo técnico". Por ejemplo, el niño no dirá ya que toda la circulación del agua es obra de los hombres; dirá que el lecho de los ríos y de los lagos es fabricado, pero que el agua cae de las nubes por un proceso natural. Los astros

no serán ya la obra exclusiva del hombre; resultarán a los ojos del niño de la inflamación y de la condensación de las nubes de humo, el humo mismo que sale de las casas, etc. La explicación deja, pues, de ser mitológica. Se hace precisa desde un doble punto de vista: no pide a la técnica humana lo que ella puede producir en rigor y reserva a los procesos naturales el cuidado de hacer lo que el hombre ha preparado.

En cuanto a las relaciones del artificialismo técnico y del animismo, marcan una inversión de sentido por relación a los períodos precedentes: el artificialismo y el animismo llegan a ser contradictorios. En efecto, si el artificialismo se debilita, es que la resistencia de las cosas es parcialmente reconocida. Es, pues, que a las leyes puramente morales que reobraban hasta la Naturaleza, a los ojos del niño, se sustituye poco a poco un determinismo físico. Se prueba, efectivamente, que los niños de este período no atribuyen más la vida a todo, ni aun a lo que está en movimiento, sino que distinguen el movimiento recibido del movimiento propio y reservan la vida y la conciencia sólo a los cuerpos animados de un movimiento propio (los astros, el viento, etc.). Desde ahora los cuerpos fabricados cesan de ser concebidos como vivos y los cuerpos vivos cesan de ser concebidos como fabricados. En este momento es cuando los niños declaran explícitamente que tal objeto no sabe ni siente nada "porque se le ha fabricado".

Por último, hacia los nueve-diez años aparece un cuarto período o período del *artificialismo inmanente.* Este período corresponde a la tercera de las etapas que hemos distinguido en los capítulos precedentes (cuando las explicaciones dadas a propósito de un fenómeno se dejan clasificar en tres etapas), es decir, la etapa durante la cual la idea de que la Naturaleza es fabricada por el hombre desaparece enteramente. Pero, como lo hemos subrayado muchas veces a propósito del detalle de las explicaciones de los niños, el artificialismo no se eclipsa entonces más que bajo su forma humana o teológica para ser sencillamente tranferido sobre la Naturaleza misma. Dicho de otro modo, la Naturaleza es heredera del hombre y fabrica a la manera del obrero o del artista. Los hechos, como se recordará, son los siguientes: Lo primero es el finalismo, que sobrevive con tenacidad al artificialismo de las últimas etapas. Así, el sol, aunque es concebido como enteramente independiente de la fabricación humana, fue "hecho para" calentarnos, para alumbrarnos, etc. Las nubes mismas, debidas a una evaporación natural, continúan siendo "hechas para" atraernos la lluvia, etc. Toda la Naturaleza

queda penetrada de fines. Viene en seguida la idea de una generación de los cuerpos, comparable a una especie de nacimiento: las estrellas salen del sol para entrar, volver a entrar en él algunas veces; los relámpagos se condensan en astros o salen de los astros, etc. Es, en fin, la idea de la fuerza sustancial, es decir, de actividad espontánea prestada a cada cosa en propiedad. El verbo hacer que emplea el niño a cada momento es a este respecto muy significativo. La Naturaleza misma se hace, pues, depositaria del artificialismo de las últimas etapas. Es, guardadas todas las proporciones, el artificialismo que M. BRUNSCHVICG ha descrito tan bien en la física de ARISTÓTELES.

Naturalmente, las ideas de finalidad, de fuerza sustancial, o bien otras que se desarrollan durante este período, datan de mucho antes, y desde el principio de su desarrollo es cuando el niño presta a las cosas una actividad humana. El animismo infantil es esto precisamente, y en un sentido se puede desde los primeros períodos llamar al animismo un artificialismo inmanente. Solamente el período que buscamos caracterizar ahora, y que comienza hacia los nueve-diez años, marca la unión de las dos corrientes muy distintas: la una procedente del animismo de los períodos precedentes, la otra que sale del artificialismo de esos mismos períodos. Así ciertos caracteres, atribuidos antes a los cuerpos, son de origen animista. Tales son la conciencia y la vida, que un tercio de este cuarto período atribuyen todavía a los astros. Otros caracteres son de origen artificialista: tal es la idea de la generación de los cuerpos, los unos por relación a los otros, que parece haber salido de la idea de una fabricación propiamente dicha (siendo considerada toda fabricación durante el segundo período como obrando sobre la materia viva). Por último, la mayor parte de los caracteres son de origen a la vez animista y artificialista: tales son las ideas de fuerza sustancial, de finalismo integral, etc.

No hay que insistir en que lo que acabamos de decir de los tercero y cuarto períodos no concierne más que a la física del niño. Cuando el niño recibe una educación religiosa, la diferenciación entre la física y la teología se opera progresivamente; se opera durante los mismos períodos que el artificialismo humano, o trascendiendo de los dos primeros períodos es progresivamente transferido sobre Dios mismo. En este caso la creación del mundo quedará interpretada gracias a un artificialismo integral, mientras que el detalle de los fenómenos se interpretará gracias a los procesos naturales y a un artificialismo cada vez más inmanente.

§ 4. **Los orígenes del artificialismo.** Sería quimérico tratar de asignar al artificialismo infantil un origen único. Un fenómeno tan complicado no puede ser condicionado más que por varios factores. Distiguiremos aquí, como a propósito del animismo y como a propósito de la magia, dos clases de causas: las causas individuales, es decir, ligadas a la conciencia que toma el niño de su propia actividad, y las causas sociales, es decir, ligadas a las relaciones que el niño siente existir entre él y lo que le rodea y especialmente entre él y sus padres. Pero cuando las causas individuales parecen más importantes en el caso de la magia y el animismo, las causas sociales parecen primero en el caso del artificialismo.

Las causas sociales son dos: el lazo de dependencia material que el niño siente existir entre él y sus padres y la deificación espontánea de los padres por el niño.

Sobre el primer punto podemos ser breves. Desde los comienzos de su vida consciente el niño está bajo la dependencia inmediata de la actividad de sus padres: el alimento, el bienestar, la habitación y el vestido, todo está organizado de fuera para el niño a medida de sus necesidades. La idea más natural para el niño, es decir, la idea de la que él no podrá llegar a desembarazarse sin hacer violencia a sus hábitos, será, pues, que toda la Naturaleza converge alrededor de él y ha sido organizada por sus padres o por los hombres en general. El "artificialismo difuso" puede ser, pues, considerado como el resultado inmediato del sentimiento de dependencia material que el niño resiente frente a frente de sus padres. En cuanto al artificialismo mitológico, se puede presumir, como lo hemos visto, que es el problema del nacimiento quien desencadena su aparición. Pero el problema del nacimiento es de nuevo el problema del papel de los padres. El niño se siente pertenecer a sus padres, sabe que sus padres han determinado su venida. ¿Por qué? ¿Cómo? La orientación de este interés condiciona una buena parte de las soluciones artificialistas del niño.

El segundo punto, es decir, la deificación de los padres, nos retendrá más tiempo. BOVET, después de notables estudios [14], ha sacado de la psicología del niño toda una teoría del origen de la religión que es para nuestro asunto del más alto interés.

Los psicoanalistas han demostrado que entre las diversas

---

[14] P. BOVET: "Le sentiment religieux", en *Rev. de Théol. et de Phil.*, Lausana, 1919, págs. 157-175; "Le sentiment filial et la religion", *ibid.*, 1920, págs. 141-153. Ver, sobre todo, *Le sentimen religieux et la psichologie de l'enfant*, Neuchâtel y París (Delachaux y Niestlé), 1925, pág. 173.

formas del amor, amor filial, amor paternal, amor sexual, etc., no había heterogeneidad, sino unidad de origen. FLOURNOY, inspirándose en este respecto, ha ensayado de probar, en particular en su *Mystique moderne* [15], que el sentimiento religioso no era otro que el amor sexual sublimado. BOVET, buscando ampliar el debate y estudiar no solamente los místicos, sino la religión en toda su extensión, ha llegado a invertir los términos del problema. Si verdaderamente hay parentesco entre el amor sexual, el amor místico y el amor del niño por su madre, hay que concebir, con FREUD, el amor filial como sexual e incestuoso, o hay que pensar en las diversas formas de amor como las diferenciaciones de un mismo amor filial primitivo. No hay en esto más que una cuestión de palabras. En psicología religiosa el matiz es muy claro. El amor sexual sublimado no contiene todo el sentimiento religioso. Al contrario, la transferencia y la sublimación del sentimiento, del sentimiento filial primitivo, nos da la llave del problema. La esencia del sentimiento religioso es, en efecto, una mezcla, *sui generis,* de amor y de temor, que se le puede llamar respeto. Luego si este respeto es inexplicable, si no tiene su fuente en las relaciones del niño con sus padres, es el sentimiento filial mismo.

He aquí los hechos. Espontáneamente el niño es llevado a prestar a sus padres todos los atributos que las teologías prestan a la divinidad: la santidad, el sumo poder, la omnisciencia, la eternidad y aun la ubicuidad. Examinemos cada uno de estos puntos, porque nos llevan al corazón mismo del artificialismo.

Se observa corrientemente que la suma bondad se presta espontáneamente por los pequeños a sus padres. Prueba de ello es, como dice BOVET, la profundidad de la crisis que provoca el primer descubrimiento de una falta y particularmente de una injusticia en la conducta de los padres. Hemos visto el caso, entre los recuerdos de la infancia que hemos recogido, de un niño que, acusado y castigado por equivocación, se persuadía a sí mismo que había cometido la falta que se le imputaba.

El sumo poder es más esencial todavía bajo el punto de vista que aquí nos ocupa. Se han citado con frecuencia niños que atribuían a sus padres poderes extraordinarios. Una niña pide a su tía que haga que llueva [16]. BOVET cita el recuerdo de la infancia de Hebbel. El niño, que atribuía a sus padres todos los poderes, se quedó estupefacto al encontrarles un día desolados

[15] TH. FLOURNOY: "Une mystique moderne", en *Arch. de Psych.,* 1915, vol. XV.

[16] SPIELREIN: *Arch. de Psych.,* vol. XVIII, pág. 307.

a la vista de unos árboles frutales estropeados por una tormenta: ¡había, pues, un límite en el poder de su padre! Se pueden multiplicar estos rasgos espontáneos. A este respecto nuestros materiales confirman de una manera muy clara la tesis de Bovet. No solamente la omnipotencia que los niños más pequeños que hemos examinado atribuyen a los hombres en general debe evidentemente derivar de los poderes ilimitados que los pequeños atribuyen a sus padres, sino que con frecuencia hemos encontrado hechos más precisos. Con frecuencia hemos preguntado a los niños si su papá hubiera podido hacer el sol, el Salève, el lago, la tierra y los cielos. Los pequeños no dudaban en decir que sí. He aquí un mito significativo en el cual el sumo poder de los padres es, es cierto, transferido sobre un plan simbólico, pero no resulta menos claro por esto:

MARSAL (20; 0) es un débil del que ya hemos visto cómo nos ha contado con cierta fantasía que el sol había sido proyectado en el aire como un balón por nuestros antepasados. Le preguntamos lo que eran los antepasados: "—*Yo tengo idea que ha sido necesario alguien para fabricarnos.* —¿Y el Buen Dios? —*A decir verdad, yo no creo en el Buen Dios. Pero ha sido necesaria alguna cosa para comenzar el reino humano.* —¿Cómo se ha hecho esto? —*El* (Dios) *no ha podido tomar trozos y hacer un hombre. Ha sido necesaria una aproximación de sexos. Había un viejo, no viejo viejo, pero un viejo. Había una mujer con él. La mujer era aproximadamente de la misma edad.*" Marsal, después de un instante, ha tomado un aire serio. Le pedimos que describiera esta mujer. Respondió: "*Tiene la cara de mi madre. Mi madre es lo más querido para mí en el mundo.*" En cuanto al viejo, tiene, naturalmente, la cara de su padre: sin barba, los mismos rasgos, los mismos ojos. No es más que un poco más joven. Estos son los antepasados que para Marsal han construido la tierra y sacado el sol de los volcanes.

Tal mito simboliza evidentemente lo que los pequeños se limitan a sentir: el mundo está hecho por sus padres.

En cuanto a la omniscencia que el niño presta a sus padres, resalta muy claramente del hecho de la crisis a la que el niño es llevado cuando descubre la ignorancia o el error en sus padres. Aquí, como de costumbre, la creencia infantil es implícita, no formulada y aun informulable, y el día que la creencia se desmorona es cuando se apercibe que existía. Un hecho muy claro, referido por BOVET, es el recuerdo de Edm. GOSSE oyendo a su padre decir por primera vez una cosa que no era exacta. Hay que leer en el texto este pasaje del más alto interés [17]. Recordemos esto

[17] EDM. GOSSE: *Père et fils*, trad. MONOD y DAVRAY, ed. Mercure de France, 1912, págs. 51-52.

solamente: "Yo había hecho este descubrimiento desconcertante, insospechado hasta entonces: mi padre no era como Dios, no lo sabía todo. El choque no fue causado por la suposición de que no decía la verdad, sino por la espantosa prueba que no era omnisciente como yo le creía."

Hemos observado el caso siguiente: Del, a los 6; 6 (véase *L. P.*, cap. V), hace estas preguntas, como si todo tuviera una respuesta y como si el adulto lo supiera todo: "*¿Por qué usted no se equivoca jamás?*", le pregunta una vez a su institutriz. A los 7; 2, Del hace menos preguntas sobre los fenómenos fortuitos, como si hubiera renunciado a justificarlo todo. Le sometimos entonces sus propias preguntas del año precedente. Del las encuentra absurdas e insolubles. "*Papá podría saberlo todo, pero yo no*", respondió una vez. Es que en este intervalo Del ha pasado por la crisis del escepticismo con respecto al pensamiento adulto, crisis que ha descrito BOVET, y que tiene la más grande importancia para el pensamiento del niño. En efecto, en la época en que Del creía en la omnisciencia adulta, consideraba el mundo como un conjunto armoniosamente reglamentado y excluyendo todo azar, mientras que en la época del escepticismo de que hablamos Del renuncia a la idea de que todo puede justificarse y se encuentra así pronto a admitir el azar y la explicación natural.

Los padres son también concebidos por los pequeños como independientes del tiempo; hemos visto muchos niños afirmarnos que cuando su papá había venido al mundo el lago no estaba ahondado; el Salève no estaba hecho. El mito de Marsal viene a mostrarnos la tendencia que tiene el niño a concebir a sus padres como anteriores al origen de las cosas.

La ubicuidad, en fn, no es recordada por la simetría. Todos conocemos el sentimiento de ser seguido y observado que experimentan los niños culpables. El niño alegre se cree también constantemente adivinado, comprendido, rodeado. La omnisciencia adulta se prolonga en omnipresencia.

Tal parece ser, pues, el punto de partida del sentimiento filial: los padres son los dioses. BOVET hace notar muy justamente a este respecto cómo la idea de Dios, cuando está impuesta por la educación durante estas etapas primitivas, es inútil y embarazosa para el niño. Si se insiste sobre las perfecciones divinas, el niño ve en Dios un rival de sus padres, y BOVET ha citado, a este respecto, hechos muy curiosos. Si no se insiste sobre las perfecciones divinas, Dios no tiene nada de sagrado para el niño, dejándole en su espontaneidad. Es un hombre como los otros,

que habita sobre las nubes o por encima del cielo, pero que, aparte de esto, no se distingue en nada de nosotros. "Un señor que trabaja para su patrón". "Un señor que gana dinero" y tantas otras definiciones que los niños del pueblo dan del Buen Dios alrededor de los siete y ocho años. Se ha citado esta palabra de un niño, que cree ver "Buenos dioses" mirando los labradores en su trabajo. Un gran número de niños, además, nos ha afirmado que existían muchos Buenos Dioses: el término de Dios es para ellos genérico, como el término del sol o de la luna para los niños que creen en la existencia de innumerables soles. En resumen, siempre que los niños han hecho intervenir a Dios en el curso de nuestras preguntas, o bien era por fabulación (como si Dios fuera un hada o un hombre como Noel) o era para atribuir a Dios una actividad realmente humana. Ciertos niños han dudado, por ejemplo, en atribuir el lago a Dios o a los hombres: "*Yo no sé si es el Buen Dios o los Señores quien le ha hecho.*"

Después viene la crisis. Esta deificación de los padres tiene necesariamente un término. "Desde hace mucho tiempo, se ha comprobado —dice BOVET— la existencia de este período racionalista y filosófico hacia el sexto año, se le ha presentado generalmente como un *despertar* de la curiosidad intelectual; nosotros creemos ver en ello más bien una crisis intelectual y moral a la vez, parecida, en muchos respectos, a la de la adolescencia" [18]. Las consecuencias de este fenómeno son evidentes. Los sentimientos que el niño atribuía hasta entonces a sus padres debían ser relacionados además, y éste es el momento en que son transferidos sobre el Dios que la educación presenta al niño. Se ha dicho que el niño "divinizaba" a sus padres. BOVET responde, con razón, que es mejor decir que "paterniza" a Dios en el momento en que sus padres dejan de ser tenidos por perfectos. Desde el punto de vista que nos ocupa aquí, los poderes otorgados a los padres son progresivamente atribuidos a los hombres más numerosos o más antiguos, a los "primeros hombres". O, en fin, en ciertos casos la crisis va tan lejos que es el artificialismo el que se pone en duda en bloque, pero, en general, un artificialismo más y más atenuado sobrevive durante algunos años en la crisis de seis-siete años.

En conclusión, se aprecia bien cómo el sentimiento filial puede ser fuente de artificialismo; siendo dioses los padres no hay que decir que para el niño el mundo es debido a su actividad o a la de los hombres en general. Se ve asimismo claro porque nos-

---

[18] BOVET: *Loc. cit.*, 1919, págs. 170-171.

otros no hemos distinguido en el detalle un artificialismo humano y un artificialismo divino o teológico. No hacen seguramente más que uno hasta los siete-ocho años lo menos. O bien Dios es un señor y los hombres son dioses, o bien Dios es el ejefe de los hombres, pero es por transferencia de los sentimiento filiales. Se ve, sobre todo, lo original que es el artificialismo infantil, en sus orígenes como en sus manifestaciones. Será, pues, un error atribuirlo a una educación religiosa impuesta de fuera y mal comprendida por el niño.

Si pasamos ahora a los factores individuales que han podido producir o favorecer el artificialismo, nos encontramos con hechos mucho más prosaicos. Pero, como lo ha demostrado el estudio psicoanalítico, el pensamiento del niño está moldeado por los intereses narcisistas y aun "autoeróticos", como dice FREUD, para designar los intereses que se relacionan a todas las funciones orgánicas, tanto como por los complejos parentales. Los factores individuales del artificialismo serán, pues, en número de dos; son los sentimientos que el niño ha de ser causa, de una parte, gracias a su organismo, y de otra parte, gracias a su actividad manual en general.

El primer punto es más importante de lo que parece, pero como está ligado a toda clase de tabúes y de retrocesos, no hemos encontrado en nuestros interrogatorios más que débiles manifestaciones. Todos sabemos lo interesados que son los niños por sus funciones digestivas y por la micción. Por esto hemos visto rasgos muy claros de la micción en las creencias relativas al origen de los ríos. La respiración (concebida como la producción de un soplo) y aun los gases intestinales juegan un papel en las representaciones infantiles del mundo, y esto nos será difícil dudarlo cuando estudiemos las ideas de los niños sobre el aire y el viento (véase *C. P.*, cap. I).

En cuanto al segundo punto, es capital. El pensamiento del niño está ligado de muy cerca a su actividad muscular. STANLEY HALL [19] ha visto muy bien que la curiosidad infantil está ligada a la experimentación manual y a la destrucción de los objetos. Las observaciones de las señoritas AUDEMARS y LAFENDEL en la Casa de los Pequeños del Instituto J. J. Rousseau, han demostrado lo esencial que era la construcción manual en el desarrollo mental del niño. Estas excelentes pedagogas han llegado a distinguir tres etapas en el desarrollo mental del niño, en relación entre el pensamiento y la actividad manual. Durante la primera etapa, tres-

---

[19] *Pedag. Semin.*, vol. X, 1903.

cuatro años, en el niño "el pensamiento está obstruido por la acción". Es la etapa de la manipulación. Durante la segunda etapa (cinco-siete años), "hay más alianza entre la actividad motriz y la actividad mental"; "la acción provoca el pensamiento". Durante la tercera etapa (de siete-ocho años), "el trabajo llega a ser ordenado, el movimiento está sometido al pensamiento", porque el pensamiento "precede a la acción" [20]. Estas fórmulas adquieren un sentido si se recuerda cómo, en la Casa de los Pequeños, la iniciación al cálculo y a toda la vida intelectual deriva espontáneamente de la manipulación y de la adaptación espontánea a las exigencias de los juegos manuales. Baste decir que el pensamiento, desde que toma conciencia de sí mismo, está ligado a la fabricación. MACH, RIGNANO y GOBLOT han definido el rozamiento como una "experiencia mental o una construcción de pensamiento". Es casi una "fabricación en pensamiento", de la que será necesario hablar para el niño.

Por último, para que nada falte, será necesario señalar un factor accesorio de artificialismo: es el lenguaje. Es evidente que los verbos "hacer", "formar", etc., que aplicamos a la Naturaleza, están llenos de artificialismo, pero también lo es que el lenguaje no basta para explicar el artificialismo infantil: aquí, como de costumbre, hay una simple convergencia entre las tendencias regresivas de la lengua y la mentalidad infantil. Por lo demás, aquí como siempre, el niño es original: no es tanto la palabra "hacer" la que emplea con frecuencia, sino más bien las palabras "hace hacer" (el viento hace hacer avanzar las nubes, el sol hace hacer crecer las flores, etc.). Como hemos visto, la expresión "hace hacer" tiene un sentido a la vez animista y artificialista: implica un motor externo y un principio interno de realización.

§ 5. Los orígenes de la identificación y las causas de la decadencia del artificialismo y del animismo. No pueden ser las experiencias propiamente dichas las que lleven al niño a renunciar a su animismo y a su artificialismo. Ninguna experiencia directa puede probar a un espíritu orientado hacia el animismo que el sol y las nubes no son vivas ni conscientes. La enseñanza adulta no puede tampoco desengañar al niño, pues, de una parte, el niño no habla bastante de su animismo para que el

---

[20] M. AUDEMARS y L. LAFENDEL: *La Maison des petits de l'Institut J.-J. Rousseau*, Neuchâtel y París, Delachaux y Niestlé, 1923 *.

* Edición española Espasa-Calpe, 1935, trad. de Mercedes Rodrigo, 66 págs. Es un trabajo sumamente sugestivo que no ha perdido en absoluto vigencia. *(N. del R.)*

adulto trate de quitárselo, y de otra parte, el niño animista incorpora a su mentalidad las lecciones mejor hechas sobre no importa qué asunto. En cuanto al artificialismo, reposa sobre las actitudes de espíritu que no pueden ser comprobadas por el espectáculo de las cosas más que si el niño precisamente está pronto a renunciar a todo preenlace.

No puede, pues, ser una presión directa de lo real sobre el espíritu del niño lo que explique el descenso del animismo y del artificialismo, sino un cambio de orientación de espíritu. ¿A qué puede ser debido este cambio? La respuesta varía según que consideremos los factores sociales o los factores individuales del animismo y del artificialismo.

En lo que concierne a los factores sociales, la crisis descrita por Bovet, gracias a la cual el niño se da cuenta de que sus padres y después los hombres en general, no son todopoderosos y no gobiernan el mundo, basta para explicar el descenso del artificialismo trascendente. Esta crisis tiene evidentemente también su repercusión sobre el animismo, llevando al niño a considerar las cosas como ocupándose mucho menos de nosotros de lo que parecía.

En lo que concierne a los factores individuales, es decir, los factores de esta asimilación perpetua del mundo al yo, gracias a la cual el niño considera todas las cosas como personales, como parecidas a nosotros y como gravitando a nuestro alrededor, parece que la disminución progresiva del egocentrismo infantil basta a explicar cómo el niño toma poco a poco una actitud objetiva enfrente de las cosas, y renuncia, por consecuencia, a las participaciones que alimentan el animismo y el artificialismo. Así la disminución del egocentrismo, que llega a ser muy claro a los siete-ocho años, es debido, como lo hemos visto antes (*L. P.*, caps. I-III), a la socialización progresiva del pensamiento del niño.

Desprendimiento del lazo exclusivo que le une a sus padres y desprendimiento del punto de vista propio o del yo: tales son, pues, los dos factores principales que parecen explicar el descenso progresivo del animismo y del artificialismo. ¿Cómo explicar entonces el paso progresivo de la causalidad artificialista a las formas superiores de la causalidad?

Estas formas superiores, a las cuales el niño llega espontáneamente, son, como lo hemos visto, la causalidad por identificación sustancial, el modelo de la condensación y de la rarefacción y un cierto atomismo primitivo o composición de elementos.

La investigación de la identidad es muy clara en las etapas superiores a siete-ocho años. El sol y la luna están identificados a las nubes o al aire. Del aire pueden salir el vapor y el agua, de

una parte; el fuego, de otra. El rayo es el llamado a la transformación de las nubes de humo en fuego. La tierra y la piedra son concebidas como los dos aspectos de una misma sustancia, etcétera. De otra parte, estas transformaciones implican las condensaciones y las rarefacciones. El sol es una nube "apretada"; la nube es aire y viento "apretado"; la piedra es la tierra comprimida y la tierra es piedra reducida en granos y en polvo. Por último, estas condensaciones y estas rarefacciones suponen la existencia de granos o de elementos, y esto es lo que los niños de once-doce años indican claramente.

Parece bien, como quiere M. E. MEYERSON, que la primera forma positiva de causalidad sea la identificación. Solamente la identificación tiene una historia. No aparece de una vez y las identificaciones que opera la inteligencia durante los diferentes períodos de su desarrollo no tienen todas ni el mismo valor ni la misma estructura. Lo que los presocráticos identificaban es hoy distinguido y lo que nosotros identificamos parecería heterogéneo a los presocráticos. ¿Cuál es, pues, en el niño, la génesis de la identificación? Según lo que nosotros hemos podido observar, la progresión genética parece ser la siguiente:

El niño comienza por establecer entre las cosas las *participaciones dinámicas;* las nubes y la lluvia se atraen; el frío y el hielo y la nieve se atraen; el viento y las nubes obran uno sobre el otro; las nubes obran sobre el sol, le empujan, le cazan o le atraen, etcétera. En la etapa donde todo es fabricado por el hombre o donde todo es vivo estas participaciones implican simplemente las series de acción a distancia, medio psíquicas, medio físicas sin comunidad de esencia propiamente dicha. Sin embargo, alguna de estas manifestaciones dinámicas se prolonga ya en participaciones sustanciales, es decir, que los cuerpos separados en el espacio son algunas veces concebidos por el niño como resultando directamente uno de otro (véase cap. IV, § 2, los casos del aire y de la sombra).

En la medida en que el hombre deja de ser un dios a los ojos del niño y donde la Naturaleza parece gravitar menos alrededor de nosotros y de nuestros intereses, el niño busca explicarlas por sí mismas. Las participaciones entre las cosas y nosotros dan hasta aquí nacimiento a los mitos de fabricación de las cosas por el hombre. Las participaciones de las cosas entre sí dan nacimiento, en la medida como las cosas se desligan del hombre, a los mitos de *generación.* El sol ha salido de las nubes; los relámpagos y las estrellas son salidos del sol; el viento es acumulado para hacer una nube, etc. Decimos generación y no decimos todavía identificación propiamente dicha porque las cosas son aún concebidas como vi-

vas y conscientes, y porque al principio el niño no precisa el cómo de la transformación. Estos mitos son enteramente comparables al mito de Vo (§ 2), según el cual el hombre ha salido de un gusano, el cual ha salido de una bola que ha venido del fondo del agua.

De la generación a la *identificación* propiamente dicha no hay más que la diferencia que separa el dinamismo del mecanismo; a medida que las cosas están privadas de vida y de fuerza espontánea, la transformación de las nubes en astros o del viento en nube se hace mecánica, y entonces el niño recurre a los modelos de la *condensación* y de la *composición* atomista. Pero para explicar cómo llegan los niños a la necesidad de explicación mecánica habrá que saber cómo explican los movimientos naturales. Sería necesario emprender un estudio minucioso de la física del niño y buscar el analizar las explicaciones que el niño se da, no solamente del origen de las cosas, sino del detalle de los fenómenos y del cómo de las transformaciones y de los movimientos. Intentamos dejar claro en otra de nuestras obras *.

* *La causalidad física en el niño*. París, 1926.

APENDICE

Nota acerca de las relaciones de la creencia en la eficacia y de la magia, a propósito de los §§ 2 y 3 del capítulo IV

Creemos útil para disipar todo equívoco decir algunas palabras del porqué nos hemos permitido emplear en psicología del niño el término de "magia", reservado habitualmente a un uso estrictamente sociológico.

En el curso de las discusiones que hemos tenido a este respecto con I. MEYERSON (véase cap. IV) ha subsistido entre nosotros una divergencia. I. MEYERSON nos ha hecho notar, entre otras, que la noción de magia implicaba las acciones y las creencias con un aspecto colectivo. Hay en ello, en principio, una cuestión de hecho; en todos los ejemplos descritos la magia está colocada en el grupo social. Pero no es este punto un azar, un hecho de circunstancias. Por poco que se reflexione, aparece que el contenido y la forma del fenómeno mágico están unidos bastante íntimamente a las acciones sociales, a la comunicación; su carácter simbólico y estilizado, su gramática y su sintaxis suponen una adaptación, lo más frecuente una larga adaptación, al conjunto de los ritos y de las conductas del grupo: este lenguaje tiene una historia. La naturaleza misma de la eficacia podría resentirse de esta sociabilidad. No es indiferente para una creencia que la vida entera del grupo esté supeditada a ella. De su "reverberación" no saca más que un exceso de fuerza: es una acción que llega al fin. Una creencia que tiene éxito y que se sostiene es diferente de una creencia que desconcierta y fracasa.

Así, pues, de una parte, el hecho de eficacia no se opone al hecho mágico ni aun desde el punto de vista psicológico puro; de

otra, no es cierto que la Naturaleza y, sobre todo, la altura en la escala de la creencia en la eficacia, sean las mismas en los hechos individuales de los niños.

En los hechos infantiles mismos sería ocasión, quizá, de hacer distinciones:

1.º En algunos hechos se hace llamamiento a una fuerza exterior más bien que a una acción verdadera ejercida sobre el mundo. Para estos casos se podría preguntar si hay verdaderamente eficacia o si se trata de oscilaciones de la tensión psicológica y de esfuerzos para levantar esta tensión con la ayuda de procedimientos que P. JANET ha estudiado tan bien.

2.º En otros casos ha habido "experiencia" personal, éxito y aplicación a un segundo acontecimiento que aparece en condiciones análogas. Podría decirse que hay en ello una forma de encadenamiento causal o de motivación más próximo de la eficacia que la precedente, pero que, sin embargo, se distingue de ella por dos caracteres. De una parte, se trata del encadenamiento de sucesión; por esto, I. MEYERSON cree que la eficacia verdadera y, sobre todo, la eficacia mágica supone un modo de simultaneidad entre el acontecimiento y el gesto o rito destinados a desencadenarla; así que él ha señalado además, la "causa", que en este caso es un aspecto, una parte del acontecimiento. De otra parte, la creencia de que el niño relaciona estas clases de acciones es débil y poco continua, lo contrario a la fuerza y a la continuidad de la eficacia mágica.

3.º Hay, por último, los hechos donde, en el origen de la creencia del niño, se encuentra una creencia "social" (prácticamente: una creencia extendida o que el niño cree extendida en general). General será para el niño igualmente necesaria y tendrá un carácter "restringido". El encuentro sólo de un deseo infantil y de una creencia de este orden podría, según I. MEYERSON, dar hechos en que pudiera fundarse para aproximar los hechos de eficacia mágica. Y entonces habría lugar de distinguir entre las creencias que el niño ha sacado del mundo social de los adultos, sin elaborarlas mucho, y las creencias de origen propiamente infantil.

Este último caso sería, según I. MEYERSON, el más favorable. Supondría una sociedad de niños teniendo las creencias de los ritos o ritos-juegos propios, ritos de iniciación y de adhesión, ritos de progresión y de creación, ritos de exclusión y penalidades, lenguaje y simbólico, el todo respondiendo a los deseos y temores de los niños distintos de los de los adultos. Los *boy-scouts,* con sus juegos particulares, sus canciones y su simbolismo, son, según su

opinión, la prueba que se podría, en las sociedades donde hay una solidaridad más fuerte que la nuestra, encontrar grupos de niños organizados de esta manera. Un estudio de este orden sería fecundo. Permitiría ver el aspecto original de la eficación mágica del niño y los aspectos del fenómeno mágico, además de la eficacia. Bien entendido, debía comportar, como toda investigación de psicología social, el estudio del fenómeno en su período de formación, en pleno juego social, el estudio de la adquisición de las creencias por el individuo-niño, el estudio de sus variaciones bajo la acción de los factores sociales y de la experiencia individual, el estudio de la pérdida de las creencias.

El sentido general de todas estas notas es que es necesario un largo tiempo de conformismo para crear una atmósfera de magia.

* * *

Por nuestra parte, reconocemos plenamente que en toda sociedad de adultos la magia es una realidad eminentemente social y que la creencia en la eficacia mágica toma de este hecho una intensidad y una continuidad que la hacen incomparable con las creencias poco intensas y muy discontinuas de nuestros niños. Estamos, además, persuadidos, como I. MEYERSON, que en el funcionamiento de toda institución social es inútil el querer señalar la parte del individuo y la parte social: el proceso social y su influjo en las conciencias individuales son una sola y misma cosa, o más exactamente, constituyen las dos fases de una misma realidad. También, no es ni para identificar la creencia infantil individual a las creencias sociales primitivas, ni para oponer a la investigación sociológica una psicología social a la manera de G. TARDE, por lo que hemos escogido nuestro vocabulario.

Nosotros hemos hecho sencillamente la hipótesis del trabajo siguiente. Nos ha parecido que entre los caracteres, muy numerosos y muy complejos, de la magia descrita por los sociólogos, la noción de la eficacia a distancia era el aspecto más difícil de explicar psicológicamente, haciendo una llamada a la vida social, por oposición a la creencia considerada como tal. Admitimos, a título naturalmente de pura hipótesis de investigación, que había continuidad entre la noción puramente individual de la eficacia y la noción implicada por las creencias sociales de orden mágico. Pero ello no significa de ningún modo que estas creencias sociales no tengan, precisamente por ser sociales, un poder infinitamente más grande de coerción y de cristalización: significa, sencillamente,

que se han hecho posibles gracias a una subestructura psicológica individual.

Definimos, pues, desde este punto de vista psicológico, el género "magia" por la noción de la eficacia a distancia, y distinguimos en este género dos especies:

1.ª La magia individualmente infantil, en la cual esta creencia es poco intensa, y probablemente discontinua.

2.ª La magia propiamente dicha o magia colectiva, caracterizada por muchos aspectos *sui generis,* entre los cuales se halla una creencia mucho más intensa y sistemática.

Ahora bien, precisamente a causa de esta investigación de la continuidad en el desarrollo de la noción de la eficacia, que hemos citado en el § 2 del cap. IV, es por lo que las creencias infantiles son estrictamente individuales, es decir, que escapan al influjo del adulto y, en grandes líneas, a la comunicación entre los niños.

Claro está que sería deseable añadir a nuestro estudio de la noción de la eficacia a distancia toda una investigación sobre la constitución de las creencias mágicas sociales en el niño. Debido esto, según I. MEYERSON, sería necesario comenzar el análisis psicológico de la magia propiamente dicha. En nuestra opinión, al contrario, tal investigación debería hacerse en relación con un estudio de la eficacia individual.

Por falta de trabajos de este género sobre los niños de los primitivos, o sobre las sociedades de niños civilizados, podemos suponer, según los materiales que hemos recogido, en vista del § 2 del cap. IV, que esta magia social en el niño consiste, sobre todo, en una consolidación de la creencia en la eficacia, consolidación tanto más firme, no hay que decirlo, cuanto que el niño llegue a inspirar creencias o prácticas sociales adultas.

He aquí un ejemplo. El muchacho que nos ha contado su procedimiento individual, relativo a las bolas (pág. 129), recuerda el hecho colectivo siguiente: él y sus amigos tenían costumbre, aunque eran protestantes, de trazar el signo de la cruz sobre las bolas que iban a lanzar para que llegaran al fin. En lo que su recuerdo es exacto, esta costumbre había nacido de un simple juego de emulación y después había concluido por constituir progresivamente un rito, al cual cada uno se atenía con la idea de que esto debería ser eficaz. El mismo muchacho tiene la impresión que sus prácticas eran mucho más ricas y complicadas, pero él no ha retenido más que este rasgo.

No hay que decir que de un hecho particular, como éste, no podemos sacar ninguna consecuencia. Dejamos, pues, la cuestión

sin resolver, manifestando que nuestra denominación de "magia" con que designamos las creencias individuales que hemos descrito tiene sencillamente por fin permitir la investigación de una continuidad entre la noción de eficacia implicada por estas creencias y las nociones implicadas por los ritos mágicos propiamente sociales. Aparte de esta cuestión de terminología y la hipótesis de trabajo que supone, estamos enteramente de acuerdo con las observaciones de I. MEYERSON. Tenemos, como él, particular interés en distinguir las creencias propiamente dichas por su eficacia (ya sean individuales, como las que caracterizan los hechos citados en el § 2 del cap. IV, o ya sean sociales) y los simples medios de protección destinados a levantar la tensión psicológica y las formas puramente fenoménicas de causalidad, a base de encadenamiento o de sucesión.

BIBLIOGRAFIA

a) Libros

AEBLI, M.: *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget.* Buenos Aires, Kapelusz, 1973, 220 págs.

AJURIAGUERRA, J., y otros: *Psicología y epistemología genéticas.* Buenos Aires, Proteo, 1970, 382 págs.

ANONIMAS Y COLECTIVAS: *Los grandes de la Psicología.* Bilbao, Mensajero, 1977, 254 págs.

ATHEY, I. J., y RUBADEAN, D. O.: *Educational Implications of Piaget's theory.* New York, Jonh Wiley, 1970, 378 págs.

BATRO, A. M.: *Dictionaire d'épistémologie génétique.* París, P. U. F., 1966, 188 págs.

— *El pensamiento de Jean Piaget. Psicología y epistemología.* Buenos Aires, Emecé, 1969, 390 págs.

BERGERON, M.: *El desarrollo psicológico del niño.* Traducción de G. GONZALVO MAINAR. 2.ª ed., Madrid, Morata, 1980, 120 págs.

EXTRACTO DEL ÍNDICE: De la bioneurología a la paidopsicología.—Psicología de la primera edad, del nacimiento a los tres años.—Psicología de los niños de tres a siete años, de siete a diez años y diez a doce años.—La prepubertad.—El desarrollo afectivo e intelectual en el niño.—Las edades sucesivas de la infancia.—Primicias de la adolescencia.

BETH, E.: *Epistemología matemática y psicología.* Barcelona, Crítica, 1980, 352 págs.

BOWER, T.: *El mundo perceptivo del niño.* Serie Bruner: El desarrollo en el niño, vol. 5. Traducción de A. GUERA. Madrid, Morata, 1979, 132 págs.

EXTRACTO DEL ÍNDICE: Prefacio de los directores de la colección. Percepciones del mundo perceptivo del niño. Algunos efectos complejos del simple desarrollo. Percibiendo cosas, percibiendo a la gente. ¿Cuánto pueden captar los lactantes? Adaptaciones al crecimiento. Integrando la percepción en el conocimiento. Aprendiendo a utilizar los propios sentidos. Sentidos artificiales para niños minusválidos. Percepción y desarrollo.

CAMPBELL, S. F.: *Piaget sampler: An introduction to Jean Piaget though own words.* New York, Jonh Wilwy, 1976, 154 págs.

CURCHIL, W.: *Los descubrimientos de Piaget y el maestro.* Buenos Aires, Paidós, 1968.

DANNA, I. L., y otros: *El nacimiento de la inteligencia: la teoría de Piaget.* Buenos Aires, 1973, 103 págs.

— y PIAGET, J.: *Traité de psychologie expérimentale.* Fascículo VI: «La perception». Presses Universitaires de France, 1963. Fascículo VII: «L'intelligence». Presses Universitaires de France, 1963.

DASEN, P.: *Piagetian Psychology.* New York, Jonh Wiley, 1977, 379 págs.

EVANS, E. G. S.: *Psicología moderna de la educación.* Traducción de E. BERNÁRDEZ SÁNCHIZ. Madrid, Morata, 1971, 124 págs. (Especialmente, cap. 1.)

EXTRACTO DEL INDICE: El desarrollo del niño.—Teorías sobre la formación de la personalidad.—La psicología del aprendizaje.—Medida y tests mentales.—Libros para ampliación.

FLAVELL, J. H.: *La psicología evolutiva de Jean Piaget.* Buenos Aires, Paidós, 1974, 484 págs.

FURTH, G. H.: *Las ideas de Piaget, su aplicación en el aula.* Buenos Aires, Kapelusz, 1973, 192 págs.

GARVEY, C.: *El juego infantil.* Serie Bruner: El desarrollo en el niño, vol. 7. Traducción de A. GUERA. 2.ª ed., Madrid, Morata, 1981, 200 págs.

EXTRACTO DEL INDICE: Prefacio de los directores de la colección. ¿Qué es el juego infantil? Historia natural de la sonrisa. Juego acompañado de movimiento e interacción. Juego con objetos. Juego con el lenguaje. Juego con materiales sociales. Juego con reglas. Juego ritualizado. Aprende a jugar.

GINSBURG, H.: *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual.* Madrid, Castillo, 1977, 248 págs.

GOLMAN, L., y otros: *Jean Piaget y las ciencias sociales.* Salamanca, Sígueme, 1974, 208 págs.

GOUIN-DECARTE, Th.: *Intelligence et affectivité chez le jeune enfant.* Delachaux-Niestlé, 1962.

GRATIOT-ALPHANDERY, H., y ZAZZO, R.: *Tratado de psicología del niño* (6 tomos).

Tomo I: *Historia y generalidades.* Por J. CHATEAU, M. DEBESSE y P.-A. OSTERRIETH. Traducción de L. HERNÁNDEZ ALFONSO, 2.ª ed., Madrid, Morata, 1978, 178 págs.

EXTRACTO DEL INDICE: 1. La infancia en la historia de la psicología, por M. DEBESSE. 2. ¿Qué es la infancia?, por J. CHATEAU.—3. Los ambientes, por P. A. OSTERRIETH.

Tomo II: *Desarrollo biológico.* Por J. C. ARFOUILLOUX, J. HIERNAUX, C. KOUPERNIK, S. TOMKIEWICZ. Traducción de L. HERNANDEZ ALFONSO, Madrid, Morata, 1974, 324 págs.

EXTRACTO DEL INDICE: 1. Crecimiento y maduración físicos posnatales, por J. HIERNAUX.—2. Genética y embriología, por S. TOMKIEWICZ.—3. Neurobiología y neurología del desarrollo, por C. KOUPERNIK y J.-C. ARFOUILLOUX.

Tomo III: *Infancia animal. Infancia humana.* Por J. CHATEAU, R. CHAUVIN, R. DORON. Traducción de L. ECHEVARRIA, 2.ª ed., Madrid, Morata, 1979, 216 págs.

EXTRACTO DEL INDICE: 1. Infancia animal, por R. CHAUVIN.—2. El juego en el niño, por R. DORON.—3. La imaginación en el niño, por J. CHATEAU.

Tomo IV: *Desarrollo afectivo y moral.* Por M.-A. BLOCH y H. GRATIOT-ALPHANDERY. Traducción de A. LLOPIS, 2.ª ed., Madrid, Morata, 1979, 192 págs.

EXTRACTO DEL INDICE: 1. Introducción.—2. La pequeña infancia.—3. De la infancia a la adolescencia.—4. Elementos de psicología diferencial.

Tomo V: *La formación de la personalidad.* Por P. MALRIEU, S. MALRIEU y D. WIDLÖCHER. Traducción de D. BLASCO, 2.ª ed., Madrid, Morata, 1980, 368 págs.

EXTRACTO DEL INDICE: La socialización.—Del nacimiento a los tres años.—De los tres a los doce años.—La adolescencia.—El desarrollo de la personalidad.—La organización de los intereses.—Los impulsos.—El sistema de las regulaciones.—Aplicaciones prácticas y teóricas.

Tomo VI: *Los modos de expresión.* Por P. A. OSTERRIETH y P. OLERON. Traducción de D. BLASCO, 2.ª ed., Madrid, Morata, 1980, 206 págs.

EXTRACTO DEL INDICE: I. El dibujo en el niño (P. A. OSTERRIETH): Estudio del dibujo infantil.—La evolución del dibujo infantil.—Bibliografía.— II. La adquisición del lenguaje (P. OLERON): Introducción.—Las actividades preverbales.—El acceso a las palabras.—La sintaxis.—Las teorías de la adquisición.—Correlaciones y condiciones de la adquisición.

HILGARD, E. R.: *Introducción a la psicología.* Traducción de L. ECHEVARRIA. Revisada y anotada por G. GONZALVO, A. FEU y T. TERRADO. Prólogo por el Prof. M. YELA (2 tomos).

Tomo I: *Estructura de la conducta. Psicología del niño y del adolescente. Aprendizaje y enseñanza programada.* 6.ª ed., Madrid, Morata, 1981, 548 págs., láminas en negro y color.

EXTRACTO DEL INDICE: Psicología como ciencia de la conducta. Infancia y niñez. Adolescencia y edad adulta. Bases sensoriales de la percepción. Recuerdo y olvido. Reflexión, lenguaje y solución de problemas.

Tomo II: *Inteligencia y su medida. Teorías de la personalidad y adaptación. Psicología social y profesional.* 6.ª ed., Madrid, Morata, 1981, 478 págs., numerosas ilustraciones y láminas.

EXTRACTO DEL INDICE: Métodos estadísticos y medición. Test de aptitudes y de inteligencia. Teoría de la personalidad. Salud mental y psicoterapia. Psicología social. Aplicaciones vocacionales y profesionales de la psicología. Vocabulario.

HOLLOWAY, G. E. T.: *Concepción del espacio en el niño según Piaget.* Buenos Aires, Paidós, 1969, 114 págs.

INHELDER, B.; SINCLAIR, H., y BOVET, M.: *Aprendizaje y estructuras del conocimiento.* Traducción de L. ECHEVARRIA. Prefacio de J.

PIAGET. Con la colaboración de M. ANTONIOZ, O. BACAGIO, TUAT BANG, Ch. CHALLANDES, M. CHOLLET-LEVRET, C. DARBELLAY-FOT, R. MAIER, M. MEYLAN-BACKY, P. MONNOUD, I. PAPANDROPOULLOU, M.-P. PROT, M. ROBERT, A. SELLA, C. SOMINET-ROSEL y M. STOUL-JEAN RICHARD. Madrid, Morata, 1975, 368 págs.

EXTRACTO DEL INDICE: Introducción.—El aprendizaje de las nociones de conservación de las cantidades continuas, mediante el paso de líquidos en un sistema de vasos superpuestos.—De la correspondencia término a término a la noción de conservación de la cantidad de materia.—De las equivalencias numéricas a la noción de conservación de la cantidad de materia.—El aprendizaje verbal referente a la conservación de las cantidades continuas.—Estudio intercultural referente a algunas nociones de conservación.—De la conservación de conjuntos discretos de elementos a la conservación de la largura.—El aprendizaje de la cuantificación de la inclusión y su influencia eventual en las nociones de conservación.—El aprendizaje de algunas nociones de conservación y su influencia eventual en la cuantificación de la inclusión.—Conclusiones.— Bibliografía.

KATZ, D.: *Manual de psicología.* Dirigido por los profesores David y Rosa KATZ. Han colaborado: ACKERMANN, ANTONI, BUSEMANN, EKMAN, FELLENIUS, INHELDER, JACOBI, KAILA, LINDHAL, MEILI, PIAGET, REVERS, ROHRACHER, SCHJELDERUP, STOKVIS, SUTER, THOULES y UTITZ. La edición española se acrecienta con un capítulo sobre psicología del trabajo del profesor M. YELA, catedrático de la Universidad de Madrid. Traducción del doctor AGUSTIN SERRATE. Prólogo del doctor JOSE GERMAIN, 9.ª ed., Madrid, Morata, 1977, 718 págs., figuras, tablas, láminas.

EXTRACTO DEL INDICE: Objeto de la psicología.—Desarrollo histórico.—Direcciones más importantes de la psicología moderna.—Teoría de los estratos.—Fundamentos fisiológicos.—Percepción.— Psicología del pensamiento.—Sentimiento, voluntad, personalidad.—Psicología del desarrollo.—Primera infancia.—Segunda infancia.—Edad juvenil.—Vejez.— Psicología social.—Psicología y religión.—Psicología del arte.—Psicología diferencial y caracterología.—Psicología pedagógica.—Aprendizaje y memoria.—Inteligencia y su medida.—Psicoanálisis.—Psicología de ADLER.—Psicología de JUNG.—Patología de la vida psíquica.—Psicología de las profesiones y del trabajo.—Psicología industrial.—Grandes medios de influencia.—Parapsicología.— Psicología del trabajo (YELA).—Bibliografía en cada capítulo.

— *Psicología de las edades (Del nacer al morir).* En esta obra han colaborado, con KATZ, los doctores BUSEMANN, INHELDER y PIAGET. Traducción del doctor A. SERRATE. Prólogo del doctor A. LINARES MAZA. 6.ª ed., Madrid, Morata, 1980, 144 págs.

EXTRACTO DEL INDICE: Psicología general del desarrollo.—Psicología de la primera infancia.—Psicología de la segunda infancia y edad juvenil.—Psicología de la vejez.

MAIER, H.: *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears.* Buenos Aires (Argentina), Amorrortu, 1979, 360 págs.

OSTERRIETH, P.: *Psicología infantil.* Traducción de G. GONZALVO. Prólogo del profesor C. VAZQUEZ VELASCO. 9.ª ed., Madrid, Morata, 1980, 214 págs.

EXTRACTO DEL INDICE: El niño y la infancia.—La edad «bebé».—Período de expansión subjetiva.—Descubrimiento de la realidad exterior.—Disgregación de la subjetividad primitiva.—Madurez infantil.—Bibliografía.

PHILLIPS, J. L.: *Los orígenes del intelecto según Piaget.* Barcelona, Fontanella, 1972, 167 págs.

PIAGET, J.: «Acercamiento genético a la psicología del pensamiento», en SPRINTHALL, R. C., y N. A. SPRINTHALL: *Psicología de la Educación. Psicología evolutiva y psicodidáctica.* Textos básicos. Traducción de L. ECHEVARRIA. Madrid, Morata, 1973, págs. 62-67.

— *Adaptación vital y psicología de la inteligencia.* Madrid, Siglo XXI, 1980, 196 págs.

— *A dónde va la educación.* Barcelona, Teide, 1979, 112 págs.

— *Behavior and Evolution.* New York, Pantheon, 1978.

— *Biología y conocimiento. Ensayo entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos.* Madrid, Siglo XXI, 1969, 338 págs.

— *El criterio moral en el niño.* Barcelona, Fontanella, 1977, 356 págs.

— *El mecanismo del desarrollo mental.* Madrid, Nacional, 1976.

— *«El método genético en la psicología del pensamiento».* En STONES, E.: *Psicología de la educación y didáctica especial en sus textos.* Madrid, Morata, 1972, págs. 80-87.

— *Epistemología genética y equilibración.* Madrid, Fundamentos, 1980, 176 págs.

— *Essais sur les transformations des opérations logiques.* Paris, P. U. F., 1952.

— *Genetic Epistemology.* New York: Columbia University Press, 1970.

— *Insights and Illusions of Philosphy.* New York: World Publishing Co., 1971.

— *Introduction á l'epistémologie génétique,* 1949. Tomo I, *La pensée mathématique,* 2.ª ed., 1973. Tomo II, *La pensée physique,* 2.ª ed., Paris, P. U. F., 1974.

— *Judgment and Reasoning in the Child.* New York: Harcourt, Brace, 1928.

— *La composición de las fuerzas y el problema de los vectores.* Con la colaboración de C. DAMI, C. ROSSEL-SIMONET, M. ROBERT, J. BLISS, P. MOUNOUD, M. CHOLLET-LEVRET, VINH-BANG. Traducción de D. BLASCO. Madrid, Morata, 1975, 192 págs.

EXTRACTO DEL INDICE: La actividad de las fuerzas en la tracción de pesos sobre un resorte. La aditividad de las fuerzas en direcciones opuestas. La composición de las fuerzas sobre una superficie circular. Efectos de la dirección de las fuerzas en situaciones simétricas y asimétricas. La composición vectorial de las fuerzas.

— *La construction du réel chez l'enfant.* Delachaux & Niestlé, 1937, 2.ª ed., 1950.

— *La epistemología genética.* Barcelona, Redondo, 1970, 137 págs.

PIAGET, J.: *La formation du symbole chez l'enfant.* Neuchâtel & Delachaux & Niestlé, 1959, 310 págs.

— *La toma de conciencia.* Con la colaboración de A. BLANCHET, J.-P. BRONCKART, N. BURDET, A. CATTIN, C. DAMI, I. y M. FLUCKIGER-GENEUX, C. GILLIERON, A. HENRIQUES-CHRISTOPHIDES, D. LIAMBEY, O. de MARCELLUS, A. MUNARI, M. ROBERT, A.-M. ZUTTER. Traducción de L. HERNANDEZ ALFONSO. Madrid, Morata, 1976, 284 págs.

EXTRACTO DEL INDICE: El andar a gatas, A. H. CHRISTOPHIDES. La trayectoria de un proyectil lanzado por una honda, M. FLUCKIGER. La marcha en retroceso de una pelota de ping-pong y de un aro, A. H. CHRISTOPHIDES. El plano inclinado, A. M. ZUTTER. La construcción de un camino en rampa, M. ROBERT. El juego llamado de «las pulgas», C.DAMI. El choque de las bolas, C. DAMI. La impulsión de móviles de formas diferentes, I. FLUCKIGER-GENEUX. El arrastre de un paquete, CH. GILLIERON. La catapulta, O. MARCELLUS. La toma de conciencia de orientaciones contrarias a las direcciones previstas. A. BLANCHET. La construcción de trayectos por medio de raíles conectados A. MUNARI. Las vueltas de un hilo con relación a dos anillos, D. LIAMBEY y N. BURDET. La torre de Hanoi, A. CATTIN. La toma de conciencia de la seriación, J. P. BRONCKART.

— *La transmission des mouvements.* Paris, P. U. F., 1972, 240 págs.
— *Le développment de la notion de temps chez l'enfant.* Paris, P. U. F., 1973, 298 págs.
— *Le jugement moral chez l'enfant.* Paris, P. U. F., 1973.
— *Le structuralisme.* Paris, P. U. F., 1974.
— *Les mécanismes perceptifs.* Paris, P. U. F., 1961.
— *Les notions de mouvement et de vitesse chez l'enfant.* Paris, P. U. F., 1972, 281 págs.
— *Lógica y psicología.* Barcelona, Redondo, 1972, 173 págs.
— *Main trends in interdisciplinary Research.* Mouton/UNESCO, 1970, New York, Harper & Row, 1973.
— *Problemas de psicología genética.* Barcelona, Ariel, 1976, 198 págs.
— *Psicología de la inteligencia.* Buenos Aires, Psique, 1970.
— *Psicología del niño.* Traducción de L. HERNANDEZ ALFONSO. Madrid, Morata, 10 ed., 1981, 160 págs.

EXTRACTO DEL INDICE: Introducción. El nivel senso-motor. El desarrollo de las percepciones. La función semiótica o simbólica. Las operaciones «concretas» del pensamiento y las relaciones interindividuales. El preadolescente y las operaciones proposicionales. Conclusión. Los factores del desarrollo mental.

— *Psicología y epistemología.* Barcelona, Ariel, 1979, 192 págs.
— *Psicología y pedagogía.* Barcelona, Ariel, 1980, 212 págs.
— *Recherches sur la contradiction.* Paris, P. U. F., 1974, 180 págs.
— *Recherches sur la généralisation.* Paris, P. U. F., 1978, 262 págs.
— *Réussir et comprende.* Paris, P. U. F., 1974, 253 págs.
— *Sagesse et illusion de la philosophie.* Paris, P. U. F., 1972.
— *Science of Education and the Psychology of the Child.* New York: Orion Press, 1970.
— *Seis estudios de Psicología.* Barcelona, Labor, 1980, 208 págs.
— *Structuralism.* New York, Books, 1970.

PIAGET, J.: *Success and Understanding*. London, Routledge & Kegan Paul, 1978, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1978.
— *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books, 1954.
— *The Child and Reality. Problems of Genetic. Psychology*. New York, Grossman, 1973.
— *The Child's Conception of Movement and Speed*. New York: Basic Books, 1970; London: Routledge & Kegan Paul, 1970.
— *The Child's Conception of Physical Causality*. London: Routledge & Kegan Paul, 1930.
— *The Child's Conception of Time*. New York: Basic Books, 1970; London: Routledge & Kegan Paul, 1969.
— *The Child's Conception of the World*. New York: Harcourt, Brace, 1929; London: Routledge & Kegan Paul, 1929.
— *The Development of thourgth. Equilibration of Cognitive Structures*. New York, Viking, 1977.
— *The Grasp of Consciousness*. Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1976.
— *The Language and Thought of the Child*. New York, Harcourt, Brace, 1926.
— *The Mechanisms of Perception*. New York: Basic Books, 1969; London: Routledge & Kegan Paul, 1969.
— *The Moral Judgment of the Child*. New York: Macmillan, 1955; London: Routledge & Kegan Paul, 1932.
— *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press, 1952.
— *The Principles of Genetic Epistemology*. London, Routlege & Kegan Paul, 1972, New York, Basic Books, 1972.
— *The Psychology of Intelligence*. New York: Harcourt, Brace, 1950; London: Routledge & Kegan Paul, 1950.
— *To Understand in to Invent. The Future of Education*. New York, Grossman, 1973.
— *Traité de logique*. Paris, Dunod, 1972.
— e INHELDER: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Buenos Aires, Paidós, 1972.
—— *De la logique de l'enfant á la logique de l'adolescent*. Paris, P. U. F., 1970.
—— *El desarrollo de las cantidades en el niño*. Barcelona, Nova Terra, 1971, 385 págs.
—— *La génese de l'idée de hasard chez l'enfant*. Paris, P. U. F., 1974.
—— *La géométrie spontanée de l'enfant*. Paris, P. U. F., 1973.
—— *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris, P. U. F., 1972.
—— *Le développement des quantités physiques chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé, 1941, 2.ª ed., aumentada, 1962.
—— *La génese de l'idée de hasard chez l'enfant*. Paris, P. U. F., 1974.
—— *L'image mentale chez l'enfant*. Paris, P. U. F., 1966.
—— *La géométrie spontanée de l'enfant*. Paris, P. U. F., 1973.
—— *Mémoire et inteligence*. París, P. U. F., 1968.
—— *et al. Memory and Intelligence*. New York: Basic Books, 1973; London: Routledge & Kegan Paul, 1973.
—— *Mental Imagery in the Child*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971; New York: Basic Books, 1971.
—— «Psicología de la primera infancia». En KATZ: *Manual de psicología*. Madrid, Morata, 1977, págs. 245-278.
—— *The Early Growth of Logic in the Child*. New York: Harper & Row, 1964; London: Routledge & Kegan Paul, 1964.
—— *The Child's Construction of Physical Quantities. Conservation and Atomism*. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.

PIAGET, J., e INHELDER: *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence.* New York: Basic Books, 1958.
— — *The Origin of the Idea of Chance in Children.* New York: W. W. Norton & Co., 1975.
— — y ALINA SZEMINSKA: *The Child's Conception of Geometry.* New York: Basic Books, 1960; London: Routledge & Kegan Paul, 1960.
— — — *The Child's Conception of Number.* New York: Humanities Press, 1952.
REUCHLIN, M.: *Psicología.* Madrid, Morata, 1980. Múltiples referencias, especialmente, «Los estudios genéticos de J. PIAGET», págs. 273-305.
RIEBEN, L.: *Inteligencia global, inteligencia operativa y creatividad,* Madrid, Médica y Técnica, 1979, 192 págs.
RICHMOND, P. G.: *Introducción a Piaget.* Madrid, Fundamentos, 1978, 160 págs.
SAUVY, J.: *El niño ante el espacio.* Madrid, Río, 1980, 80 págs.
STONES, E.: *Psicología de la educación. Aprendizaje y enseñanza. Textos básicos.* Traducción de L. ECHEVARRÍA (2 tomos), Madrid, Morata, 1972.

Tomo I: *Didáctica.* 357 págs.

EXTRACTO DEL INDICE: Pensamiento, lenguaje y aprendizaje. Estudios de H. F. HARLOW, A. A. LIUBLINSKAYA, J. B. CARROLL, E. SAPIR, A. R. LURIA y F. Ia. YUDOVICH, L. S. VIGOTSKY, J. PIAGET, R. M. GAGNE.—Teoría del aprendizaje y práctica de la enseñanza. Estudios de E. R. HILGARD, N. L. GAGE, J. S. BRUNER, Z. I. KALMYKOVA, P. Ia. GAL' PERIN, N. TALYZINA, B. Y. KERS y M. C. WITTROCK, J. B. CARROLL, D. N. BOGOIAVLENSKY y N. A. MENCHINSKAIA, D. P. AUSUBEL, E. J. AMIDON y E. POWELL.—Aspectos de materias de enseñanza. Estudios de R. M. BEARD, R. SKEMP, R. G. NATADZE, E. A. FLESHNER, E. A. PEEL, J. MERRIT, J. F. REID, J. B. BROCKLEHURST.

Tomo II: *Aprendizaje y enseñanza.* 206 págs.

EXTRACTO DEL INDICE: Didáctica programada. Estudios de B. F. SKINNER, A. N. LEONT'EV y P. Ia. GAL'PERIN, M. J. TOBIN, S. K. GRYDE, E. Stones, L. STOLUROW, M. R. ERAUT.—Fracaso en el aprendizaje. Estudios de A. CASHDAN, K. WEDELL, N. C. GRAHAM, R. ROSENTHAL y L. JACOBSON.—La evaluación del aprendizaje. Estudios de J. M. CONNAUGHTON, A. S. WILLMOTT, R. GLASER, E. STONES.

WOLMAN, B.: *Teorías y sistemas contemporáneos en psicología.* Barcelona, Martínez Roca, 1979, 722 págs.

b) Artículos

DACMAY, J., y otros: «Sociología de la educación». *Cuadernos de Pedagogía,* núm. 49, enero de 1974, págs. 3-17.
DELVAL, J.: «La epistemología genética y los programas escolares», *Revista Cuadernos de Pedagogía,* núm. 13, enero de 1976, págs. 12-15.

INHELDER, B.; LEZINE, I.; SINCLAIR-DE-ZWART, H., y STAMBAK, M.: «Les débuts de la fonction symbolique». *Archives de Psychologie,* 1972, núm. 41, págs. 187-243.

PIAGET, J.: «Intellectual evolution from adolescent to adulthood». *Human Development,* 1972, núm. 15, págs. 1-12.

— «Les modéles abstraits sont ils opposés aux interprétations psychophysiologiques dans l'explication en psychologie? Esquisse d'autobiographie intellectuelle». *Bull Psychol,* 1959-1960, núm. 13, págs. 7-13.

— «Les notions de vitesse d'espace parcouru et de temps chez l'enfant de cinq ans». *Enfance,* 1957, núm. 10, págs. 9-42.

— «Les trois systémes de la pensée de l'enfant», *Bulletin de la société française de philosophie.* Paris, 1928, núm. 28, páginas 97-138.

— «Motricité, perception et intelligence», *Enfance,* 1956, núm. 2, pág. 9.

GONZALEZ, H.: «Psicologia genética en la base del aprendizaje», *Educadores,* año XVIII, núm. 87, marzo-abril, págs. 173-184.

PRADINES, M.: «Méthode en psychologie genétique», *Revue Philosophique,* marzo de 1955.

PRIETO GARCIA-TUÑON, M. A.: «El juego simbólico de los tres a los siete años», *Aula abierta,* núm. 14, junio de 1976, págs. 22-31.

SIGUAN, M., y PIAGET, J.: «A Jean Piaget en su 70 aniversario», *Anuario de Psicología,* 1971, vol. 4, págs. 3-70.

VAL, J. A. del: «La psicologia genética en la formación de profesores», *Cuadernos de Pedagogía,* año II, núm. 14, febrero de 1976, págs. 26-27.

WALLON, H.: «La Psychologie Génétique», *Enfance,* número especial 3-4, 1959.

— «Sociología de la educación». *Revista Infancia y Aprendizaje,* núm. 7, julio de 1979, págs. 21-28.

ZAZZO, R.: «Réflexions sur un demi-siécle de Psychologie de l'enfant», *Journal Psychol,* núms. 1-2, 1954.

INDICE DE AUTORES